

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

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

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

DIÁLOGO
EDITORIAL

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

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 18:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

São Mateus

Diálogo Comunicação e Marketing

2025

Diálogos interdisciplinares 18: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia © 2025, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (org.)

Projeto gráfico e editoração
Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação
Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5576612

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 18: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Luana
Frigulha Guisso, Ivana Esteves Passos de Oliveira.

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2025.

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

ISBN 978-65-6013-136-1

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

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL	07
Ana Paula Silva dos Santos Ramalho, Edineia Xavier Pereira de Lacerda, Andressa Colombo Barbosa e Glasiane Camata	
O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE	28
Andréa dos Santos Guimarães, Auriene Contaiffer de Souza, Eduarda de Aguiar Nunes Jordão, Gessy Moreira Reis, Kezia de Almeida Costa Marvila, Manoel Geraldo Moraes Lima, Maria de Fátima Neves Cabral, Mariane Jordão Valpasso, Samira da Silva Matos e Wigna de Bergman da Silva	
MATEMÁTICA E ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS INTEGRADOS PARA O CONHECIMENTO	38
Angela da Silva Andrade, Francisco Silva Antônio de Carvalho, Ivan Meloti Capucho, José Roberto Gonçalves de Abreu, Rubinalva Rodrigues da Silva Carvalho e Sara Santos	
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL EM INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS: UM OLHAR SOBRE A QUALIDADE DE VIDA NO “RECANTO DA PAZ” EM MARATAÍZES (ES)	51
Carla Alves dos Santos e Giovanni Guimarães Landa	
BREVE HISTÓRIA DO ISEB E BIOGRAFIA DE ÁLVARO VIEIRA PINTO: CONTRIBUIÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA	58
Dimitri Barreto e Marcus Antonius da Costa Nunes	

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA FENOMENOLOGIA E DAS CATEGORIAS DE CONSCIÊNCIA DE ÁLVARO VIEIRA PINTO	69
Dimitri Barreto e Kátia Gonçalves Castor	
A EFICÁCIA DOS JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 5º ANO EM PRESIDENTE KENNEDY – ES	80
Eloana Sedano dos Santos Brito e Joccitiel Dias da Silva	
PROTÓTIPO DE UM ARTEFATO TECNOLÓGICO COMO SUPORTE AO MONITORAMENTO E APOIO À TOMADA DE DECISÃO POR ENFERMEIROS NO TRATAMENTO DE FERIDAS COMPLEXAS	92
Gislaine de Souza Eleuterio Sartore e Anilton Salles Garcia	
AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS NA ESCOLA	106
Lecy da Costa Rainha Sales e Nilda da Silva Pereira	
IDENTIDADE E MEMÓRIA DO MOVIMENTO SINDICAL DOS/AS PROFESSORES/AS E FUNCIONÁRIOS/AS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ESPÍRITO SANTO (SINDIUPES), ENTRE OS ANOS DE 1985 A 2000	130
Paulo da Silva Teixeira e Nilda da Silva Pereira	
ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: INTERFACES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA	152
Renata Alessandra de Souza Ribeiro França e Edmar Reis Thiengo	
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	166
Viviane Santiago de Souza e Luana Frigulha Guisso	

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL

PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES AIMED AT EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DOI: 10.29327/5576612.1-1

Ana Paula Silva dos Santos Ramalho¹
Edineia Xavier Pereira de Lacerda²
Andressa Colombo Barbosa³
Glasiane Camata⁴

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

Este artigo aborda a temática sobre políticas públicas educacionais direcionadas à educação infantil. Sua relevância científica encontra-se no fato de discutir um tema sociológico muito caro à sociedade contemporânea, em que vultosos investimentos vêm sendo aplicados nesta fase da educação. Sua relevância social está em apresentar ao público amplo quais são as diretrizes que devem subsidiar as propostas políticas para este setor do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada sobre uma base epistêmica sociológica, analisando um fenômeno que é a aprendizagem infantil, que inclui a fala, a alfabetização e o letramento em todos os sentidos. Políticas públicas implicam na ação efetiva do Estado sobre determinada problemática na perspectiva de ampliar o fornecimento de suporte aos interessados e ainda melhorar as ações efetivas. A educação está diretamente ligada às políticas públicas, porque ela é uma ação política e, de forma direta e indireta, sofre influência da mesma, seguindo diretrizes que são pautadas a partir dos avanços científicos e das necessidades epistemológicas apresentadas pela sociedade. As políticas públicas educacionais atuam para corrigir distorções sociais, como as desigualdades, defasagem na aprendizagem, provocada por causas diversas e rupturas entre o direito e as oportunidades, injustiças presentes e ainda persistentes, produtos e produzidas por má gestão e aplicação dos bens, o que faz com que sua missão seja a de garantir que mais cidadãos tenham acesso à educação e possam usufruir de seus benefícios, diretos e indiretos.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Educação infantil. Direito público subjetivo de natureza social.

ABSTRACT

This article addresses the issue of public educational policies aimed at early childhood education. Its scientific relevance lies in the fact that it discusses a sociological issue that is very important to contemporary society, in which large investments have been made in this phase of education. Its social relevance lies in presenting to the general public the guidelines that should support political proposals for this area of knowledge. This is a bibliographical study, based on a sociological epistemic basis, analyzing a phenomenon that is early childhood learning, which includes speech, literacy and literacy in all senses. Public policies imply effective action by the State on a given problem with the aim of expanding the provision of support to interested parties and also improving effective actions. Education is directly linked to public policies, because it is a political action and, directly and indirectly, is influenced by it, following guidelines that are based on scientific advances and the epistemological needs presented by society. Public education policies act to correct social distortions, such as inequalities, learning gaps caused by various causes and disruptions between rights and opportunities, present and persistent injustices, products and produced by poor management and application of assets, which makes their mission to ensure that more citizens have access to education and can enjoy its benefits, direct and indirect.

Keywords: Public education policies. Early childhood education. Subjective public right of a social nature.

1. INTRODUÇÃO

A educação está diretamente ligada às políticas públicas, porque ela é uma ação política e, de forma direta e indireta, sofre influência da mesma, seguindo diretrizes que são pautadas a partir dos avanços científicos e das necessidades epistemológicas apresentadas pela sociedade. Nesse sentido, pode-se compreender que as políticas públicas são e, também, representam um conjunto de decisões governamentais tomadas na forma de programas, de procedimentos, de técnicas, de planos, de ações e/ou de projetos, com a finalidade de assegurar, aos cidadãos, os direitos estabelecidos pela Constituição Federal.

Esta é uma condição muito especial, em que a prerrogativa legal garante a todos, de maneira indistinta, o direito de acesso ao bem e ao seu uso; porém, a forma como este será aplicado sobre o objeto vai depender de ações estritas, pertinentes ao status quo da coisa em si, observadas as suas disposições, possibilidades e interesses. Neste sentido é que as políticas educacionais se apresentam, como todas as ações conduzidas pelo Estado, destinadas a garantir os direitos de educação para a sociedade. Ver-se-á que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, estabelece como direito subjetivo de natureza social, a todos, de modo indistinto, o acesso à educação. Assim, pode-se enumerar como objetivos diretos das políticas públicas educacionais: a erradicação do analfabetismo, a socialização, a inclusão, a universalização do ensino, a transmissão adequada do conhecimento, o acesso à tecnologia, a profissionalização, entre outros.

Estas propostas se caracterizam como metas de longo prazo e extenso alcance, marcados por ações constantes, destacadamente, em um país de dimensões continentais como é o Brasil e marcado por singularidades, como acesso a bens e serviços e mesmo ao conhecimento científico amplo, bem como a oportunidades de se realizar intervenções de caráter mais complexo em relação à educação e na resolução de problemas que a atravessam. Todos os desafios sociológicos de uma nação, no que se refere à formação básica educacional dos indivíduos vêm se mostrando como uma necessidade de superação frente às mudanças que toda a vida e a existência têm imposto a todos, indistintamente. Vive-se, na atualidade, em uma sociedade que se comunica através da expressão de símbolos linguísticos gráficos, ou seja, esta condição, *sui generis*, representa uma ruptura com o modo natural de comunicação humana que é através da expressão de símbolos linguísticos verbais. Por ruptura, tem-se que compreender que não está falando em abandono de um e/ou substituição pelo outro; apenas que, sem o domínio hábil de um e de outro, corre-se o risco de ver-se alijado de oportunidades e até mesmo de poder participar, de maneira ativa, das prerrogativas sociais de interesse particular.

As políticas públicas educacionais atuam para corrigir distorções sociais, como as desigualdades, defasagem na aprendizagem, provocada por causas diversas e disrupturas entre o direito e as oportunidades, injustiças presentes e ainda persistentes, produtos e produzidas por má gestão e aplicação dos bens, o que faz com que sua missão seja a de garantir que mais

cidadãos tenham acesso à educação e possam usufruir de seus benefícios, diretos e indiretos. Consoante a essas análises, esta pesquisa versa sobre as políticas públicas educacionais, com destaque na perspectiva da educação infantil. Sobre esse viés tem-se como justificativa a necessidade de compreender como as políticas públicas estão voltadas ao atendimento da educação infantil; se a sua gestão tem refletido em políticas públicas com capacidade de atendimento efetivo à demanda apresentada pela sociedade. E nesse sentido, tem-se como situação-problema a seguinte indagação: De que maneira as políticas públicas educacionais têm favorecido o desenvolvimento e aplicação de ações didático-pedagógicas no ensino infantil?

Sendo assim, este artigo tem como objetivo geral destacar as contribuições que as políticas públicas têm garantido ao ensino infantil, e na tentativa de responder a este, tem-se como objetivos específicos: analisar os impasses que as políticas educacionais não conseguem resolver; e, descrever quais ações podem ser realizadas através de políticas educacionais, a fim de propagar uma formação eficiente adequada aos alunos do ensino infantil.

No que tange à educação infantil, tem-se que é uma etapa essencial na vida das crianças, e nesse fundamento argumenta-se que é necessário a existência e a aplicação de políticas públicas educacionais que corroborem com seu desenvolvimento de ensino e aprendizagem de maneira íntegra e positiva. E assim, considerando a atual conjuntura da educação brasileira, em especial o compromisso epistemológico que se assumiu com a infância e sua potencialidade cognitiva, pode-se afirmar que existem muitos desafios a serem enfrentados, oriundos do dinamismo inerente ao processo de educar em conformidade com as grandes transformações que vem se impondo à sociedade.

A educação infantil é a primeira etapa de aplicação técnica dos preceitos didáticos na formação intelecto-cognitiva humana, dentro dos espaços formais de ensino e de aprendizagem. As descobertas neurológicas sobre as janelas de oportunidade para o desenvolvimento de processos epistêmicos vêm colaborando, sobremaneira, para que a atuação pedagógica se desenvolva no sentido de ampliar, aprofundar e aprimorar as metodologias para este público em específico. Neste sentido é que se faz necessário a elaboração de políticas públicas eficientes e eficazes; porque, à medida que as possibilidades de avanços no atendimento vão se fortalecendo, demandas de maior complexidade se apresentam, exigindo empreendimentos mais vultosos e mais dinâmicos que se fazem pertinentes a sua manutenção como procedimentos ordinários.

2. METODOLOGIA

Para conduzir este estudo, adotou-se uma abordagem metodológica bibliográfica, descritiva (GIL, 2010) como base, a partir de uma revisão sistemática sobre o tema. Os artigos selecionados foram submetidos a uma análise de conteúdo para examinar sua relevância e adequação

aos objetivos do estudo. A exposição e interpretação dos resultados foram realizadas após essa análise. Como forma de ampliar e aprofundar investigação, determinada a atingir os objetivos propostos. A exposição e interpretação dos resultados foram realizadas após essa análise, priorizando trabalhos mais recentes e, academicamente relevantes. Quando os trabalhos científicos analisados não apresentavam a relevância esperada quanto ao que se buscou investigar, como pertinência ao tema, por exemplo, estendeu-se a busca a anos subsequentes, sempre na tentativa de preservar a qualidade proposta no estudo, porque, Segundo Mikúlskiy (1985),

A via para o descobrimento dos mecanismos e regularidades do desenvolvimento da ciência, pelo qual entendemos, em primeiro lugar e de maneira principal, a criação de novo conhecimento, não consiste em limitar a investigação em princípio, exclusivamente ao campo do desenvolvimento lógico dos conceitos científicos, para a qual nos convida o internalismo, nem em reduzir a explicação da história da ciência exclusivamente às condições sociais e econômicas, o que infrutuosamente tratam de fazer os externalistas. Este caminho radica na consciência e relação da unidade didática e a interação do conteúdo da ciência e as condições sociais e econômicas, culturais e históricas e os fatores pessoais com a influência determinante da prática histórico-social no desenvolvimento desta interação (1985, p. 14).

Este trabalho, em particular, buscou analisar as referências apresentadas por autores clássicos que se debruçam no estudo do tema específico e a partir da leitura e análise destes, elaborou-se as interpretações e as sínteses necessárias, apontando uma problemática consistente.

3. A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO DE NATUREZA SOCIAL

Com o surgimento do estado moderno, pós-revolução industrial e, mais especificamente, pós-segunda guerra mundial, a educação formal, controlada pelo Estado através de um sistema disciplinar, organizado, sistematicamente em uma estrutura curricular, passou a ser exigência e, o que é paradoxal nisto tudo é que, a educação é um direito público, no entanto, subjetivo, ou seja, o indivíduo reconhecido, legitimamente, como cidadão tem o direito de desejá-la e assim o fizer, deliberadamente, terá o direito a frequentar uma repartição pública que lhe ofereça ou àqueles sob sua responsabilidade direta, sendo a sua formação um parâmetro que lhe permita ampliar a sua rede de contatos sociais, fortalecendo a natureza intrínseca e extrínseca humana.

A sociedade contemporânea representa um sistema que produz muito e de forma extremamente variada, que consome informações de todos os tipos e gêneros e que tem pouco tempo para outras atividades, como o esporte e o lazer, p.e.; melhor dizendo, falta tempo para a reflexão e análises conjunturais e contextuais de fatores considerados essenciais na vida humana, tal como: a saúde, a segurança e a educação. Pensar a condição de se colocar uma criança na escola

desde os 4 anos de idade é uma ideia que era inconcebível até poucas décadas e que, tornou-se passível de aceitação por causa das mudanças na estrutura de trabalho e no comportamento social em relação à aceitação da mulher no mercado formal de trabalho; não, necessariamente, por causa das supostas descobertas sobre os pretensos potenciais de aprendizagem dinâmicos do cérebro humano, em especial na fase da infância.

Por mais que se tenha toda uma janela de oportunidades para aprendizagens diversas, o amadurecimento cognitivo necessário para que as sinapses relacionadas aos temas de elevada complexidade se formem, e faça algum sentido às crianças, ainda não se consolidou e, mesmo que assim o fosse, a ausência de contato empírico com as coisas, com os acontecimentos e com a situação fenomenológica em si, impede qualquer compreensão acerca do ocorrido. Neste aspecto é que a educação voltada para o espectro infantil deve ser pensada a partir da janela de oportunidades ofertada pela própria natureza empírica do ser em questão e não pelas oportunidades intrínsecas fundamentadas sobre expectativas que já se provaram frustradas. O fato que comprova isto é o elevado número de analfabetos funcionais que a educação básica coloca à disposição da sociedade, disposição que vem crescendo em proporção algébrica a cada ano.

A educação está permeada e atravessada por vários aspectos, leis, normas e documentos que a regem nas instituições, desde a Constituição Federal, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente até as leis que determinam as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional, todos eles com o objetivo de promover mudanças significativas sobre a forma como se oferta as diversas modalidades educativas e para que os objetos-alvo de tal ação política sejam, de fato, beneficiados, garantindo-lhes o princípio da equidade.

A educação é assegurada por lei como direito de todo cidadão e, por meio de sua oferta e dos procedimentos que lhe são pertinentes, é possível contribuir para com a preservação dos direitos humanos e para a formação integral do indivíduo, pensamento sobre o qual Castilho (2011, p. 11) discorre argumentando que, “a expressão ‘direitos humanos’ representa o conjunto das atividades realizadas de maneira consciente, com o objetivo de assegurar ao homem a dignidade e evitar que passe por sofrimentos”.

O que muitos não compreendem é que, a garantia de um direito sempre vem acrescida da necessidade imperiosa de um dever e, isto é o que querem negar; porque, ao dizer que a educação proporciona a garantia dos direitos humanos, tal estado se vincula ao compromisso de promovê-lo, de forma direta e indireta e, enfrenta-se uma onda contrária a esta representação do processo, em que há uma intensidade de desejos não satisfeitos por parte dos indivíduos e que buscam, incessantemente, satisfazê-los a fórceps, como se todos estivessem obrigados a isto, por força de lei.

No que se refere à educação infantil, todo o investimento do Poder Público é no sentido de ofertar o que há de melhor e mais preponderante devido à janela de oportunidades advindas da plasticidade cerebral que a criança possui; porém, este é um risco a se correr, porque não se pode tomar a capacidade apresentada pela condição de desenvolvimento em detrimento da capacidade de processamento daquilo que é absorvido diariamente através dos sentidos. A criança ainda não possui desenvolvimento neurológico suficiente para processar as suas experiências e transformá-las em dados cognitivos; por este motivo que, se cria metodologias alternativas e estratégias de aprendizagem que a permitam aprender no seu tempo, de acordo com seu potencial de transformação intelectual.

Não se trata de criar mecanismos de atenção básica que, teoricamente, podem realizar maravilhas e proporcionar milagres se, em contrapartida, o objeto-alvo da ação não encontra preparado mecanicamente para tal. A distância entre o interesse e a resposta efetiva da ação é um obstáculo que não pode ser transposto a bel-prazer do legislador; por isto que, a presença de profissionais habilitados em Pedagogia e com conhecimentos técnicos consolidados em ensino e aprendizagem infantil se faz necessário na hora de elaborar as propostas para a área do conhecimento sobre a qual se pretende intervir. Uma política pública representa o Estado em ação e, neste caso, existe todo um investimento de todas as ordens, como financiamentos, bens móveis e imóveis, indivíduos, resultados esperados a curto, médio e longo prazo, planejamento operacional, tático e estratégico; assim que, o empreendimento laboral aplicado é oneroso para não se ter o resultado na mesma proporção que o investimento.

As discrepâncias provocadas pelas descobertas neurológicas e a prática pedagógica, em que os neurologistas e outros espécimes que creem serem detentores de conhecimentos divinos sobre os estágios potenciais de aprendizagem humana, em especial, na fase infantil, preferem defender toda a dificuldade de avanços epistemológicos por estas acusando os professores de serem maus profissionais e/ou de não aplicarem as técnicas desenvolvidas em laboratórios, com ratos, da maneira correta em sala de aula. Ocorre que, o ser humano é uma criatura de elevada complexidade e os desafios com relação à inteligência, cognição e desenvolvimento intelectual, aprendizagem formal e informal começam na gestação, em que se a mãe não recebe uma condição alimentar adequada, tem-se que toda a teoria dos gênios das neurociências são postas à deriva, terminando sem qualquer nexo causal com a realidade subjetiva criada por estes indivíduos.

Esta discussão posta já revela um ponto de inflexão em que, as políticas públicas voltadas para a educação infantil devem estar fundamentadas em estudos pragmáticos e sistemáticos advindos da práxis pedagógica, de atividades empíricas e resultados observados e registrados por longos períodos em que foram submetidos a rigorosas análises e processos interpretativos. Da forma como tem sido elaborado os procedimentos, terminam condenando bons profissionais a declinarem de se envolverem efetivamente na busca pela excelência em suas ações,

porque sempre haverá alguém, que jamais deu aula, a determinar a qualidade de sua práxis. Logo, a política do Estado em relação aos estudantes deve ser a de valorização do trabalho pedagógico, não necessariamente dos resultados de campo, que estão sujeitos a uma miríade de variáveis, umas possíveis de sofrerem intervenções diretas; outras, não por fatores endógenos e exógenos ao objeto-alvo da ação, portanto, de caráter subjetivo.

No tocante ao ensino da educação infantil faz-se alusão no sentido de que as políticas públicas são formas de atender às demandas das classes sociais, “a fim de promover alterações permanentes e através de sua implantação é possível amenizar determinados problemas sociais” (Gianezi; Barreto; Vieira, 2015, p. 161).

Políticas sociais destinadas para a educação infantil tem como objetivo atender a um grupo muito especial e que possui necessidades muito específicas, não sendo possível relativizar as ações e nem prever os resultados, porque as intervenções são complexas, as demandas muito sutis e os efeitos não são vistos a não por uma distância objetual, pedagógica e didática de 3 a 4 anos, momento em que ocorre uma mudança no pensamento e a criança passa da fase da primeira infância, em que possui uma estrutura de pensamento completamente concreta para uma estrutura já abstrata, momento em que adentra a segunda infância, a fase da latência a que fez atribuição Sigmund Freud (1856-1939), em que a sua energia libidinal é voltada para a aplicação aos estudos e à produção criativa.

Neste sentido, para se concretizar as atividades pedagógicas e didáticas de interesse público em direção a este grupo específico tem-se que recorrer a estudos coordenados e que revelam proximidades epistêmicas com o uso de metodologias que possam respaldar as ações e intervenções tanto as que são aplicadas quanto aquelas que, possivelmente, podem mostrar-se ativas e influentes na melhoria dos quadros de desenvolvimento cognitivo, respondendo, positivamente, sobre a aprendizagem.

Tem-se prendido, em demasia, sobre as questões burocráticas e de incentivo ao aprendizado, fornecendo uma gama absurda de informações que, para a criança, não representam qualquer nexos causal com a sua realidade epistêmica e com o seu potencial de absorção e entendimento da mesma, uma vez que seu amadurecimento cerebral ainda encontra-se distante de uma concretização; seu conhecimento de mundo, ainda muito reduzido, capacidade de análise, sem qualquer fundamento lógico, o que revela a necessidade de compreensão daqueles que atuam com eles e sobre eles, no que se refere às atividades de construção intelecto-cognitiva, em que tudo o que fora supracitado vai sendo construído, permitindo a formação da sua inteligência.

O que se preconiza com as intervenções pedagógicas na educação infantil é encontrar meios de estimular a capacidade cognitiva das crianças, um conflito difícil de superar, porque o currículo que é planejado e oferecido é abstrato demais para quem ainda não consegue definir

as coisas com a clareza que se exige, em nome da aprendizagem e de domínios de conteúdos estranhos a ela. Os trabalhos pioneiros de Jean Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) sobre a capacidade e a potencialidade epistemológica das crianças apenas abrem espaços para nortear os trabalhos empíricos a serem desenvolvidos, não podendo serem tomados como determinantes sobre as ações e intervenções a serem feitas, como se isto representasse uma fórmula dada e definida a priori.

O desenvolvimento de estudos sistemáticos sobre a infância e seus processos de construção de sua psique são sempre marcados por dificuldades de ordem pedagógica, porque da mesma forma que na Atenas Clássica, tem-se resistência em aceitar a Pedagogia como uma ciência autônoma e o pedagogo como um cientista que possui uma formação sólida e uma base de dados epistêmicos ampla o suficiente para sustentar deduções de caráter empírico. Com isto, acaba sempre à margem das investigações, ficando a seu cargo a responsabilidade por colocar em ação as descobertas científicas realizadas por indivíduos estranhos e alheios à práxis pedagógica e didática e para piorar, o dever de atingir resultados positivos utilizando metodologias que somente funcionam no pensamento destes mesmos teóricos, uma vez que, como jamais deram uma aula sequer na vida ou sequer alfabetizaram uma única criança, não passam disto. Suas técnicas não ultrapassam o limite da especulação didática e, como resposta, o Estado investe mais e mais em formação continuada, a fim de ensinar aquilo para o que não se possui qualquer fundamento prático, nem experiência de qualquer natureza; ou seja, termina-se com políticas públicas que se revelam intransigentes, ineficientes e ineficazes, sob todos os pontos de vista.

A resposta a este problema estaria no desenvolvimento de ações efetivas de relações entre a Academia e a escola de educação infantil, através dos programas de extensão universitária, procurando permitir aos pesquisadores que observassem as crianças em seus espaços de aprendizagem e realizando ações cognitivas e epistêmicas, experiências que elas próprias consideram como eficientes para a ampliação de sua inteligência. Às vezes, faz-se necessário perguntar às crianças o que tudo aquilo que está a fazer significa para ela, ao invés de o adulto criar uma resposta para as ações delas a partir de *especulações intelectuais*.

A garantia do direito à educação perpassa pela formulação e execução de políticas públicas educacionais com o objetivo de promover atendimento de qualidade, uma educação satisfatória e eficiente. A educação infantil é o primeiro momento da criança com a escola, com a educação formal; outrossim, também é, por vezes, o primeiro espaço de socialização. Diante deste aspecto faz-se necessário destacar que é primordial uma didática e práticas pedagógicas próprias para esse período. E nesse sentido, Rosemberg salienta que a “expansão da educação infantil, principalmente da pré-escola, também encontra sua razão de ser em nova concepção de pequena infância” (Rosemberg, 2012, p. 14).

Esta *nova* concepção de infância foi criada e sustentada sob um custo extremado, com a finalidade única de atender ao mercado e, principalmente, a vaidade das mulheres que desejavam ocupar cargos mais elevados e profissões com maior impacto de exigência laboral, na tentativa de concorrerem em pé de igualdade com os homens. Volta-se ao princípio; dizer que a criança da era atual é mais inteligente e/ou criativa que aquela dos tempos antigos ou de décadas atrás é um absurdo que não resiste a um exame rigoroso. O que se tem, na atualidade, são maiores oportunidades de expressão e sistemas de observação mais rigorosos, com registros mais intensos das atividades, maior exposição dos prodígios, que continuam sendo em quantidade muito reduzida, em todos os campos e, com a potencialidade de propaganda exacerbada, impõe-se a impressão de que todos são capazes de atingir o mesmo nível, sem considerar as vaiáveis e as variantes que marcam toda a existência humana, desde o nascimento até a morte.

A infância sempre representou um ponto de inflexão para todas as culturas, desde as mais mecânicas até as mais orgânicas, porque as crianças representavam a continuação das famílias, dos laços sanguíneos, dos ritos e da cultura como um todo. Tão importante foi que a Grécia Clássica criou um personagem especial para protegê-las da corrupção de sedutores e o próprio Cristo as exalta, fazendo isto porque havia um desprezo em relação a elas, entre os povos judeus. Na sequência, tem-se autores que destacam um estilo de vida selvagem e abusivo imposto às crianças em tempos não tão longe desta era; mas, há que se destacar que estão a argumentar sobre e a partir de um contexto único, de uma cultura única, de um estilo de vida único e, para piorar, tomam uma única sociedade como ponto de análise e interpretação antropológica e sociológica, como se assim atuando fosse possível fazer uma representação social histórico-antropológica e todos os povos conhecidos.

Assim que, volta-se a apresentar a ideia de que, o conceito de criança que se adota, na atualidade tem como objeto-alvo, atender a um momento político, não podendo ser analisado e interpretado sob outra ciência que não seja a Sociologia, não sendo capazes de responder aos anseios, a Psicologia e a Antropologia, uma vez que estas ciências acabaram sendo ofuscadas pelos interesses particulares das famílias motivadas pelas mudanças no pensamento mercadológico relacionado ao espaço da mulher nele e sobre ele.

O risco mais grave que se pode incorrer é no de que, ao tentar exaltar uma fase da existência, proporcionando toda a sorte de benefícios a ela, em nome do seu bem-estar e potencial desenvolvimento cognitivo, não considerar a psicologia deste objeto como leitmotiv para a promoção de suas ações e intervenções. Tem-se procurado colocar a infância como a fase mais promissora da existência humana; porém, os resultados alcançados são sempre dúbios, porque ela não domina a fala e, com isto, o adulto que a está analisando também interpreta o seu comportamento e assim o define ao sabor de sua pena. As inovações didáticas, pedagógicas, técnicas e metodológicas são realizadas não considerando os interesses da criança e sim, aquilo que se acredita ser possível que ela aprenda, com base em deduções meramente especulativas.

Tais comportamentos fazem com que os investimentos em políticas públicas voltadas ao público infantil terminem na iminência do fracasso, reiterando as investidas do Estado em cortar verbas em todos os sentidos, até mesmo naqueles onde se deveria ser ampliadas, com o devido acompanhamento, seguidas de análises sérias e competentes, com a investidura dos resultados no sentido de ampliar o conhecimento e o domínio dos professores sobre a matéria em questão, a saber a capacidade e a potencialidade do desenvolvimento cognitivo e intelectual através da relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática.

A autora supracitada também destaca que, os alunos da educação infantil necessitam serem vistos como cidadãos e, conseqüentemente, terem ações políticas e ações afirmativas voltadas para suas dependências, anseios, facilidades e fragilidades. Compreendidos todos estes campos, a ação que se espera dos agentes é no sentido de interpretar as reações das crianças às práticas aplicadas e às metodologias utilizadas para o seu ensino, visando à aprendizagem. Assim, ela descreve que:

À educação e o cuidado da criança pequena, ao deixarem de ser concebidos como encargos restritos da esfera privada, passaram a ser objeto de normatização científica, de regulamentação e controle estatais, de inclusão ou não na agenda de movimentos sociais e, portanto, um capítulo das políticas públicas, suscitando reivindicações, disputas e negociações por concepções e recursos entre atores sociais (Rosemberg, 2012, p. 15).

O que a autora coloca é uma condição sociológica advinda da modernização do conceito de infância, em que, ao tomá-los como objeto de estudos direcionais, sujeitados a receberem ações políticas objetivas, as crianças se tornam alvo de avaliações quanto aos resultados esperados e obtidos, com metas de curto, médio e longo prazos e, tudo o que se faz em seu nome se torna objeto-alvo de investimentos, requerendo respostas como se se estivesse a tratar de um negócio e não de um ser em processo de formação subjetiva, acampado dentro de uma cultura e de um modelo social tradicional.

A ignorância em relação ao processo de desenvolvimento e construção epistêmico do ser humano, em especial, em sua fase infantil tem levado a que os burocratas do Estado determinem normas e definam formas de atuação que são, estritamente, contrárias ao que se pode exigir nesta etapa da existência humana, em seus aspectos cognitivos, analíticos, interpretativos e sintéticos.

Os trabalhos mais intensos de formação da educação humana coincidem com o seu momento de maior despreparo intelectual e cognitivo, o que torna tudo um paradoxo e, isto precisa ser revisto, dentro de parâmetros empíricos da ciência; porque, não pode ser possível que assim seja, dado que para se aprender as ciências mais abstratas, de fato, não há necessidade de saber ler ou escrever; isto é uma imposição ilógica; mas, necessita-se de determinado grau de amadurecimento cognitivo e neurológico para compreender desde os processos mais simples até os mais complexos, formando uma cadeia lógica. Foi fundamentado neste pensamento que se criou o

currículo escolar, dividido em etapas, séries, disciplinas com seus níveis de dificuldades e desafios e, seguindo o mesmo princípio, é assim que o professor monta seus planejamentos diários de aprendizagem, em que em cada aula aprofunda um pouco mais os saberes até se chegar ao nível de maior complexidade da disciplina que ministra.

Na contramão disto tudo, tem-se defendido que a criança consegue aprender o que bem quiser, bastando que o professor saiba como ensiná-la e, é aí que se tem a primeira declaração pública de despreparo dos ditos eruditos, porque o objeto-alvo da educação não é o ensino, é a aprendizagem. E, esta é determinada, entre outras coisas, pela capacidade de absorção fenomenológica do que afeta o aprendiz, a sua assimilação e a posterior acomodação, seguido da condição de análise, interpretação e síntese; coisas que as crianças já conseguem fazer, porém, em nível muito restrito, por fatores de desenvolvimento e amadurecimento neurológicos.

Não se pode atribuir caráter ético a uma política pública se se ignora a psicologia do objeto-alvo de sua ação direta e/ou indireta. Na mesma medida, as interferências devem se dar de maneira a satisfazer necessidades intrínsecas e extrínsecas do mesmo; porque, antes de pertencer a uma comunidade, o indivíduo assim o é e é determinado por suas características mais singulares. Quando não se toma tais elementos em consideração o que se tem é o exercício de um dever apenas por sua própria condição, sem que isto promova a construção integral do ser.

Neste sentido, para Kramer (2011) o desenvolvimento de políticas públicas seria para uma redistribuição e próprio reconhecimento dos direitos humanos e a criação de mecanismos institucionais que possam permitir e encarar as linhas socioeconômicas e culturais causadoras de injustiças. As contribuições das políticas públicas que ofertam ao ensino infantil um caráter prioritário podem-se destacar que a partir da Constituição de 1988 a Educação Infantil adquire maior relevância, quando se refere no artigo 208, inciso IV, definindo sua “garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1998, s.p.).

Por conseguinte, tem-se as legislações passando a ter a criança desta faixa etária como referência, com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90), como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96), além do Plano Nacional de Educação de 2001 – PNE (Lei nº 10.172/01), entre outras, que trouxeram visibilidade à educação infantil e uma base curricular fundamental para a mesma.

Pressuposto na Constituição Brasileira de 1988 (art.212 e 214, parágrafo 3º) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) que apresenta um conjunto de diretrizes, objetivos, metas, anseios, idealizações e estratégias para a Educação Infantil, com destaque para a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elaboração de padrões mínimos de qualidade que assegurem uma educação de qualidade, e por boa-aventura edifiquem a personalidade e a identidade dos educandos.

Por conseguinte, temos como contribuições do PNE: melhor qualidade de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições creches e pré-escolas, a autorização de funcionamentos das mesmas, a formação dos profissionais desta área e sua formação continuada, a garantia da alimentação escolar às crianças atendidas nos estabelecimentos públicos e conveniados, o fornecimento de materiais adequados às faixas etárias, o estabelecimento de padrões de qualidade para a supervisão, o controle, a avaliação e o aperfeiçoamento da educação infantil, entre outros.

Posto isso, ressalva-se que mesmos com tantos aspectos positivos, ainda há impasses que as políticas educacionais não conseguem resolver, dado o seu caráter genérico, em muitos casos, desconsiderando os contextos peculiares que envolvem cada região em particular. Entre eles enumera-se: a falta de verba para as escolas de cidades pequenas, a ausência de formação continuada dos profissionais, carência organizacional, falta de recursos e investimentos em ferramentas e utensílios para qualificar o ambiente escolar, grade curricular inadequada ao desenvolvimento epistemológico das crianças, entre outros problemas que dificultam a prática de um ensino de qualidade na educação infantil. Entre outros entraves que são perceptíveis, destaca-se que as políticas educacionais não conseguem solucionar a falta da prioridade política, mostrando descaso explícito para com a educação; além do desinteresse da sociedade por batalhar por seus ideais constitucionalmente garantidos; por fim, a desigualdade, que no âmbito legislativo já está, devidamente, resolvido; todavia, na prática percebe-se que é algo que vem flagelando a todos, indistintamente; com maior ênfase sobre os menos favorecidos econômica e politicamente.

Constatou-se, entre outras problemáticas, que as políticas educacionais devem estar em consonância com os métodos didático-pedagógicos da educação infantil. Emerge, então, os obstáculos de metodologias inadequados para atender às demandas de ensino, de acordo com a idade, a maturação cognitiva e o potencial intelectual dos estudantes, já que muitos apresentam descontextualizados à realidade de cada comunidade e desconsideram a heterogeneidade/diferença do alunado da escola pública. Assim, para haver um engajamento amplo e recíproco das ações que verifiquem as questões que inviabilizam parte das iniciativas educacionais, tornando necessária uma análise profunda da realidade escolar e dos agravamentos destes empecilhos.

Este se revela como o ponto nevrálgico acerca do entendimento da elaboração de políticas direcionadas à educação infantil, considerando que não se trata de fundamentar a práxis em estudos realizados em laboratórios e por profissionais alheios à Pedagogia. Deve-se produzir resultados de investigação que tenha como origem o espaço educativo das salas de aula e dos processos de ação, reflexão, ação em torno da busca por uma interpretação da psicologia do objeto, ou seja, seu comportamento quando induzido no sentido da aprendizagem.

A fase da educação básica destinada à formação do pensamento da criança, a destacar, a alfabetização, tanto linguística quanto matemática requer um princípio de atenção muito particular, por causa das possibilidades de retenção mnemônica dos elementos sistemáticos que são aprendidos através do ensino, seja ele teórico e empírico, utilizando as ferramentas disponíveis para a práxis pedagógica do professor. Destaca-se a necessidade de ambientes amplos e que permitam a expansão da curiosidade do estudante, porque uma vez que ainda não possui capacidade para abstrair, considerando que sua experiência é limitada a um mundo de conhecimento muito restrito, condições de trabalho como brinquedotecas e ludotecas são indispensáveis para o desenvolvimento de um trabalho profundo e amplo, visando à construção de uma aprendizagem que se consolide mais tarde, quando a criança já consiga formar suas próprias percepções intelectuais, abstraindo sobre e a partir do real. Isto se dá quando ela consiga interpretar o mundo extrínseco, não mais imaginando-o e sim reconstruindo o que toma como compreensível.

Neste sentido, o que fica patente é que, para a educação infantil, o maior investimento em políticas públicas se infere na capacitação dos profissionais, porque não se trata de permitir que ela se desenvolva livremente e possa fantasiar ou imaginar e que, através de jogos e brincadeiras vai criar uma personalidade intelectual; o seu pensamento deve ser dirigido em uma direção concreta, previamente planejada e com vistas a atingir objetivos claros que, se não no presente, mas que sirva de subsídios epistêmicos para a consolidação do pensamento e do conhecimento quando na fase de amadurecimento cognitivo.

Políticas públicas representam a ação do Estado em favor de um grupo específico e, aquelas voltadas a atender ao público da educação infantil devem estar pautadas sobre pesquisas que respondam aos anseios de desenvolvimento cognitivo, que incluem a fala, a imaginação, a criatividade e a curiosidade. Garantir o direito amplo à formação epistêmica é abstrato demais para quem está em construção de sua psique e necessita de vivenciar ações em intervalos distintos de tempo, com a aplicação de sua atenção em diferentes direções. Não se trata de exaltar aquilo que pode ser aplicado; é aplicar o máximo de ações, de forma coordenada e de modo interdisciplinar, despertando o interesse subjetivo na criança pelo conhecimento holístico e, automaticamente, tem-se aí, a formação de uma estrutura personológica característica.

Vieira (2011) explica mais claramente que políticas públicas educacionais são como um conjunto de ideias, expectativas, e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, expressando a multiplicidade e a diversidade de específicas intervenções em específico momento histórico, podendo ainda se desdobrar em outras políticas.

Posto isso, tais políticas abrangem diversas áreas de intervenção. Convém, portanto, exemplificar quais ações devem ser realizadas pelos agentes públicos de poder, a fim de propagar uma educação satisfatória e adequada aos alunos do ensino infantil. Martins (2017, p. 18-19) enfatiza que:

Há programas como o Proinfância e o Brasil Carinhoso que cumprem um importante papel para contribuir com a oferta. Entretanto, o patamar de recursos que eles envolvem (pouco mais de 700 milhões de reais, cada um) mostra que ainda pode haver maior priorização orçamentária para a primeira infância (Martins, 2017, p. 18-19).

A vista disso, depreende-se que, faz-se necessário ações a serem empregadas no tocante às políticas públicas educacionais na perspectiva da educação infantil, com a finalidade de expandir um ensino que se apresente qualificado e eficiente. Logo, tais ações dispõem de encontrar soluções para as adversidades sociais na educação, diminuindo assim os diferentes níveis de disparidades que ainda se mantêm no tocante à escolaridade, também como as discrepâncias sociais no interior da sala de aula, a fim de que se possa assemelhar às grandes potências mundiais no aspecto do desenvolvimento cognitivo.

Muito do que se emprega na direção de melhorar a educação e as condições de ensino voltadas aos professores terminam como ações demagógicas que não favorecem o desempenho cognitivo do estudante, porque a aprendizagem está vinculada a oportunidades de experimentação e desempenho empírico e a escola e todo o processo de didático permanecem atrelados à teoria e à defesa de ideias fundamentadas na perspectiva do inatismo; ou seja, basta que se apresente o indivíduo à coisa que seu cérebro já vai assimilá-la, compreendendo todo o processo, como que por meio de mágica.

Partindo de suposições sobre o cérebro maduro e seu funcionamento dinâmico, traçam projeções para a criança que possui um cérebro ainda não desenvolvido do ponto de vista neurológico e aquilo que deveria ser trabalhado pedagogicamente com o estudante da educação infantil é-lhe imputado de forma abrupta, como se ele fosse capaz de processar as informações e percepções captadas, de modo rudimentar, por seus sentidos e transformá-las em conhecimentos, julgando a dimensão entre o que é fato ou ficção.

Nesta fase, devem ser ofertados os conhecimentos fundamentais das ciências, as regras canônicas das mesmas para que, quando chegue o momento em que os estudantes tenham amadurecido no aspecto cognitivo ao ponto de poderem abstrair e compreender os procedimentos de resolução de problemas de forma rápida, tenham as bases em suas memórias. A aprendizagem dos conteúdos mais complexos perpassam pela assimilação das regras mais simples e, o momento ideal para se proporcionar tais coisas é na infância, quando tudo é recebido e tratado pela criança como descobertas impressionantes, capaz de despertar-lhe o vislumbre. Não que, em sua fase adolescente ou adulta não possa aprendê-los; ocorre que o interesse por desafios mais intrigantes conduzem à dispersão das ideias, dificultando o ensino e a aprendizagem, por resistência ao desenvolvimento epistemológico dos processos didáticos.

Neste sentido, como nos informa Martins (2017, p. 19) “a educação da primeira infância, a partir de oferta plena com qualidade e equidade, constitui o pilar do desenvolvimento da educação nacional para que se atinja patamar comparável às nações mais desenvolvidas”. Assim, carece de ações para viabilizar um ensino verdadeiramente didático-pedagógico, e para que isto se torne possível, as políticas públicas tendem a enfrentar os problemas existentes no cotidiano das escolas que reduzem a possibilidade de manter a qualidade na educação como, por exemplo, focar nos problemas relacionados à fome, às drogas e à violências que vem se instalando nas escolas de todo o país (Ferreira, 2014).

Conforme o autor supracitado, podemos entender e descrever ações que podem ser realizadas através de políticas públicas efetivas, buscando o aprimoramento e aperfeiçoamento da educação infantil; atitudes como: a reformulação do currículo escolar, questões que delimitam a qualidade educacional, a recuperação de crianças e adolescentes, a evasão escolar, o atraso acadêmico em vista às outras instituições escolares, a organização escolar, a estrutura física do local, o aporte metodológico, o subsídio didático que oportunize aos educadores disponibilizar um ensino-aprendizagem sistemático, inovador, de qualidade e satisfatório aos educandos.

Agregado a isto, há que buscar o aprimoramento de metodologias de ensino e de aprendizagem que possibilitem ganhos significativos no desempenho cognitivo e no desenvolvimento da intelectualidade dos estudantes. O problema, na atualidade, não se situa mais no campo da ausência de técnicas eficientes de trabalho didático, porque todas comprovaram, de alguma forma, sua influência e seu impacto positivo no processo epistemológico; no entanto, os resultados continuam não se mostrando à altura dos investimentos e, este é um dos erros mais graves da educação, porque ela representa um empreendimento de longo prazo, não uma aplicação financeira com inversões imediatas e, a educação infantil é um campo ainda mais sensível, porque por mais que se acredite que uma criança tenha condições de aprender, ela necessita conhecer o passo a passo que sustenta, empiricamente, todo o processo epistêmico.

Assim que, ao idealizar políticas de ação educacional voltadas para o público infantil, o primeiro passo é compreender como elas se mostrarão pragmáticas a quem, de fato, interessa e como podem ser implementadas visando a avanços diretos e indiretos nos campos da aprendizagem das crianças e seu impacto ao longo da jornada estudantil até o fim da educação básica e depois, verificar sua influência sobre o futuro acadêmico destes indivíduos. No Brasil, de cada 100 (cem) crianças que ingressam no primeiro ano do ensino fundamental apenas 1 (uma) ingressa em uma universidade e, a julgar pelos índices de desistência e evasão no ensino superior, em torno de 0,5% (um pouco mais ou um pouco menos) alcança a titulação acadêmica. A alegação, para esta aberração educacional, é sempre a famigerada desigualdade social, como se a condição financeira fosse determinante única e exclusiva a ser compreendida como o nexo-causal entre fracasso individual e aprendizagem escolar.

Ocorre que as políticas públicas são feitas, em sua maioria, com fins eleitoreiros, visando a manutenção da perpetuação dos políticos no sistema de poder; quem as propõe desconhece por completo o fazer diário de uma escola e, desta forma, propõem ações que se mostram verdadeiras aberrações políticas, desconexas da realidade pedagógica e da práxis. Uma ação que se mostre efetiva, com o tempo, ela pode ser ampliada em suas categorias; jamais derrubada e substituída por outra, supostamente melhor.

Consoante às primícias citadas acima, Schneider (s/d) enfatiza que as políticas públicas educacionais devem centralizar seus esforços para a melhoria da qualidade no ensino proporcionando meios adequados para que as instituições possam exercer seu papel com autonomia pedagógica, administrando da melhor forma possível com uma gestão escolar forte e segura, contando com o apoio do Estado, transmitindo, assim, maior segurança à sociedade.

Mais uma vez tem-se o mesmo erro sendo repetido à exaustão, que é a compreensão de que o interesse da educação e todo o seu escopo seja o ensino; talvez até possa parecer, do ponto de vista burocrático, porque é algo sobre o qual se detém um suposto controle, enquanto que sobre a aprendizagem não se consegue controle algum, a não ser através de um sistema de avaliação bastante complexo e de difícil equalização em que, os avaliadores têm de ser muito qualificados em suas respectivas áreas de formação e atuação didática. Esta é uma condição que, somente, hipoteticamente, pode ser implantada, porque criaria uma condição especial de exigência sobre o estudante para que ele se comprometesse, de modo exclusivo, com o seu sucesso, sendo responsável por ele e também pelo seu fracasso, caso isto aconteça. Não se quer dizer com isto que, ele ficará à mercê de sua própria sorte, em especial, crianças que necessitam deste laço afetivo forte e duradouro para auxiliar na construção de sua personalidade, cognição e intelectualidade; mas, a forma como os desafios são postos deve sofrer mudanças a fim de se garantir uma construção intelectual autônoma e crítica.

É mais uma condição de ignorância, a de crer que o ensino público pode ser melhorado ou aperfeiçoado através de políticas intervencionistas fantasiadas de interesses públicos; porque a situação de que se trata é de ter-se conhecimentos técnicos que possibilitem intervenções diretas e empíricas sobre o objeto-alvo da legislação e as expectativas de resultados em curto, médio e longo prazos. As decisões estatais servem de suporte ao trabalho dos profissionais que executam toda a burocracia ao nível de rua (*street level burocracy*), que se trata do exercício efetivo e que, de fato, interessa à população, considerando que todo o procedimento técnico é aplicação de prática profissional, cujo interesse é o resultado a ser comparado com as expectativas postas nos planejamentos.

Muitos outros investimentos se mostram necessários em educação e, o mais relevante deles é o empreendimento da pesquisa científica focada na didática, a fim de esclarecer o que, de fato, se faz necessário para ampliar, melhorar e aperfeiçoar a aprendizagem dos estudantes

desde a educação infantil, passando pela educação básica e chegando à educação superior, porque os resultados que vem sendo revelados demonstram um paradoxo em que, quanto mais se aplica dinheiro na área do saber, mais negativo se torna a resposta e, assim que, classificar isto como investimento é uma aberração, dado que se presume retorno sobre o que foi investido e, até mesmo a formação de professores, desde a inicial até a continuada tem se revelado um fracasso, porque não se experimenta avanços em direção à análise, interpretação e síntese no campo da educação advinda por estes profissionais; estão apenas repetindo ideias descabidas e desconexas de teóricos de áreas estranhas à práxis pedagógica. É nesta linha de pensamento que Delgado e Silva (2018, p. 73) discorrem que “é necessário e demonstra-se a importância da participação ativa das políticas públicas educacionais”, o que leva Lenzi (2018) a esclarecer que:

As políticas públicas de educação são programas ou ações que são criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos. Além de garantir a educação para todos, também é função das políticas públicas avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país. As políticas públicas educacionais são ligadas a todas as medidas e decisões que são tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação no país (Lenzi, 2018, p. 1).

O objetivo de toda ação pública é oferecer o máximo de oportunidades ao maior número de cidadãos, focando em uma área específica, isto devido ao modelo de gestão presente na democracia em que nem todos, indistintamente, serão beneficiados por uma inovação no campo das políticas. No caso da educação, tem-se buscado efetivar o direito inalienável a ela, chegando mesmo a obrigar que todos, dentro de determinada faixa etária, estejam presentes nas salas de aula e, o simples fato de se ter uma lei que atua de forma imperiosa já determina que os resultados não são tão louváveis ou gera a condição na mesma proporção da expectativa implementada no espírito do estudante e do cidadão.

Fazer crer, na mesma medida, que elas surgem com a missão de corrigir distorções sociais é outro absurdo; porque a sua proposta está em promover a adequação social às mudanças que impactam os indivíduos, oriundas de vários campos, como a modernização industrial, avanços nas pesquisas médicas e em trono do conhecimento cognitivo e por pressão do mercado, em termos de geração de mão de obra qualificada para atender determinada demanda surgida à medida que se desenvolvem os sistemas de produção.

No mundo contemporâneo, em que a sociedade passou a ser determinada pela escrita, esta se sobrepondo à oralidade, passou-se a ser exigência que todos, indistintamente, dominassem a prática da escrita, o que fez com que os governos buscassem atender a tal demanda sociológica através da criação de escolas, currículos, formação de professores, porque nem todas as famílias dispõem de condições financeiras mínimas para pagar pelos serviços educacionais formais. Há quem discuta, como Aristóteles (384-322 a.C.), p.e., que esta condição de oferta de

educação pública, laica e gratuita seja uma obrigação do Estado para que, desta forma, ofereça um pensamento comum à população acerca de seus direitos e deveres para com a nação. De outro lado, na modernidade, tem-se conflitos neste campo, em que os resultados apresentados por estarem muito aquém do que espera, há aqueles que defendem sistemas diferenciados de atendimento ao público em relação a isto, culminando em conflitos de natureza política.

De qualquer forma, o Estado tem a obrigação de ofertar ao cidadão toda a segurança a que se faça jus e, dadas as mudanças no sistema civil ter uma boa educação formal tornou-se ponto de inflexão na vida e na existência, não se pensando mais em uma sociedade que esteja alijada destes processos. Daí a exigência de políticas públicas voltadas neste sentido, em que se preconiza a condição em que os indivíduos não sejam excluídos do mercado de trabalho e de outros aspectos relevantes da vida, por causa de fatores que podem ser compensados pela ação do Poder Público.

No caso das crianças, tem-se uma janela de oportunidades em que, se bem aproveitada, firma-se uma base epistêmica que facilitará seu acesso a uma vida adulta com maior seguridade e capacidade de desenvolvimento; mas, que não a exime de esforçar-se a fim de dominar os conteúdos científicos que permeiam a formação personológica humana. A criatividade vai depender desta formação estrutural básica, em que se fomenta a curiosidade e o interesse pelo saber, pelo conhecer, pelo saber-fazer e saber ensinar até se chegar ao ponto de emissão de juízos de valor, o que se convencionou chamar de desenvolvimento e domínio de habilidades e competências.

Esta explanação já esclarece que as políticas públicas tem o intuito de ampliar o potencial de crescimento do Estado através da promoção da dignidade dos cidadãos, de forma que se tornem aptos a concorrerem, de acordo com suas vontades deliberadas, às oportunidades que surgem a partir dos avanços tecnológicos, sociais e de inovação no mercado. A educação é um campo complexo, porque trabalha com um elemento que não se pode determinar ao bel-prazer como fazer e o que suceder-lhe, cabendo ofertar-lhe a proposta de ensino e no que se refere à aprendizagem, isto é algo de foro íntimo, que pode ser potencializado a partir do desejo voluntário de cada um.

4. CONCLUSÃO

Com os avanços na política e uma aproximação maior da representatividade social, diversos setores da sociedade civil se ergueram apresentando e exigindo propostas sólidas de políticas públicas voltadas a atender ao público-alvo da educação infantil, em grande parte motivados pela necessidade de elevar o nível de escolaridade do brasileiro, expresso em anos de sala de aula [*jamaís em nível de intelectualidade e desenvolvimento da capacidade cognitiva*] e também para deixar livres as mulheres para concorrerem no mercado profissional de trabalho.

Mesmo que os fins sejam nefastos, os meios precisam tomar em conta que os processos devem ser bem elaborados e muito bem executados, sempre levando em consideração a psicologia do objeto, esta que se revela capaz de determinar a dimensão do investimento e em que direção o ser e o que esperar como retorno sobre o que foi investido, de maneira direta e/ou indireta. Da forma como tem sido executado, está-se tomando ideias abstratas de teóricos estranhos e alheios à práxis pedagógica com a finalidade de justificar os gastos em educação infantil; tudo sendo realizado sem qualquer direcionamento técnico-científico.

Uma política pública significa o Estado em ação; logo, espera-se que o empenho deste ente se retorne na forma de resultados extremamente favoráveis em termos de aprendizagem e desempenho cognitivo, tornando os estudantes mais capazes e criativos. No entanto, para isto, faz-se necessário que pesquisas direcionadas aos campos de intervenção sejam planejadas e conduzidas com o intuito de identificar pontos fracos, pontos fortes e ainda em quais dimensões se pode realizar ações interventivas, visando a retornos efetivos e palpáveis.

Costuma-se associar políticas públicas na esfera da educação infantil com a criação de creches e pré-escolas; no entanto, resta o detalhe de saber como estas instituições estão aparelhadas, desde o ponto de vista técnico, instrumental e corpo profissional. Este é o grande detalhe sobre o investimento nesta área, em que é muito delicada e o desenvolvimento cognitivo exige certas habilidades por parte da equipe docente que vai além do conhecimento e ânsia de ensinar tudo a alguém que ainda não tem fundamento epistemológico para conhecer e compreender quase nada.

A formação de profissionais, a instrumentalização destes e dos ambientes de aprendizagem representam o grande desafio e, acresce-se a isto o nível de conhecimento os professores sobre o funcionamento da psique das crianças e dos processos cognitivos de aprendizagem através de oportunidades de contato com o real e experiências que as motivem, despertando curiosidade e anseios em descobrir novas coisas.

Consuma-se, portanto, que o desenvolvimento de políticas públicas é primordial para o avanço da educação infantil. Ver-se-á que a obrigatoriedade da disponibilidade de ações políticas efetivas no campo da educação na perspectiva da educação infantil previstas na lei máxima representa um avanço e uma evolução considerável nesta etapa de escolaridade acadêmica; contudo, ainda há muito o que fazer e buscar, para que assim a educação infantil esteja amparada e protegida como lhe é devido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15/09/2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15/09/2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 02/98 e Resolução 01/99. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15/09/2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V.1,2,3. Brasília: MEC/SEF/COED, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15/09/2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15/09/2021.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006, v.1 e 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15/09/2021.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos humanos**. São Paulo: Saraiva. Coleção sinopses jurídicas; v. 30, 2011.

DELGADO, Thaisy Correia Guerra; SILVA, Rita de Cassia da Silva A importância das políticas públicas educacionais no Brasil. **FABE em Revista**, Bertioga, Vol.8, 2018.

FERREIRA, C. S. e col. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **In Revista Labor**. Nº 11. Vol. 01. 2014

GIANEZINI, Kelly; BARRETO, Letícia; VIEIRA, Reginaldo de Souza. Políticas públicas e seu processo de criação: apontamentos introdutórios. pp. 161-172. In: COSTA, Marli M. Moraes da; RODRIGUES, Hugo Thamir. **Direito & políticas públicas**, volume X. Curitiba: Multidéia, 2015.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. Editora Atlas SA, 2010.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R. CORSINO **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental** Patrícia Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

LENZI, Tié. **Políticas públicas na educação: quais são e o que fazem?** Toda Política. 2018. Disponível em: < <https://www.todapolitica.com/politicas-publicas-na-educacao/>> Acesso em 06/09/2021.

MARTINS, Paulo de Sena. **Políticas públicas educacionais destinadas a primeira infância no Brasil**. Consultoria Legislativa, junho. 2017

MIKULINSKIY, S. P. **Ciencia, Historia de la Ciencia, Cienciología**. Recopilación de artículos. La Habana: Editorial Academia, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A CRIANÇA PEQUENA E O DIREITO À CRECHE NO CONTEXTO DOS DEBATES SOBRE INFÂNCIA E RELAÇÕES RACIAIS** Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SCHNEIDER, M. J. e col. A importância das políticas públicas educacionais na região do Pampa. In: **Anais do VII Salão do Instituto de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Universidade Federal do Pampa. s\d

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples** (2011). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003. Acesso em 06/09/2021.

O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCIES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: A PATH TOWARDS INTEGRAL STUDENT EDUCATION

DOI: 10.29327/5576612.1-2

Andréa dos Santos Guimarães¹
Auriene Contaiffer de Souza²
Eduarda de Aguiar Nunes Jordão³
Gessy Moreira Reis⁴
Kezia de Almeida Costa Marvila⁵
Manoel Geraldo Moraes Lima⁶
Maria de Fátima Neves Cabral⁷
Mariane Jordão Valpasso⁸
Samira da Silva Matos⁹
Wigna de Bergman da Silva¹⁰

1 Doutoranda em Ciências da Educação/ Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FIC

2 Mestranda em Ciências da Educação/ Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS

3 Doutoranda em Ciências da Educação/ Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS

4 Doutoranda em Ciências da Educação/ Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS

5 Doutoranda em Ciências da Educação/ Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS

6 Doutorando em Ciências da Educação/ Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS

7 Doutoranda em Ciências da Educação/ Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS

8 Doutoranda em Ciências da Educação/ Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS

9 Doutoranda em Ciências da Educação/ Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS

10 Doutoranda em Ciências da Educação/ Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS

RESUMO

Este artigo investiga o aprimoramento das habilidades emocionais durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, enfatizando sua relevância para o desenvolvimento integral dos alunos. A pesquisa parte da ideia de que a inteligência emocional está diretamente ligada ao desempenho acadêmico e à interação social. Com base em uma fundamentação teórica de autores como Goleman (1995), Vygotsky (1989) e Antunes (2009), além das orientações da BNCC, o texto propõe uma discussão sobre como as abordagens pedagógicas podem ser melhoradas para fomentar o crescimento emocional. A metodologia adotada foi qualitativa, envolvendo observações em turmas do 1º ao 5º ano de uma escola pública e entrevistas com educadores. Os achados indicam que intervenções intencionais na educação emocional contribuem para um ambiente escolar mais positivo e um maior envolvimento dos alunos. Em conclusão, enfatiza-se que trabalhar as emoções desde os anos iniciais é fundamental para formar cidadãos mais empáticos, críticos e responsáveis.

Palavras-chave: competências emocionais; anos iniciais; ensino fundamental; educação emocional; BNCC.

ABSTRACT

This article investigates the improvement of emotional skills during the first years of elementary school, emphasizing their relevance for the integral development of students. The research is based on the idea that emotional intelligence is directly linked to academic performance and social interaction. Based on a theoretical foundation from authors such as Goleman (1995), Vygotsky (1989) and Antunes (2009), in addition to the guidelines of the BNCC, the text proposes a discussion on how pedagogical approaches can be improved to foster emotional growth. The methodology adopted was qualitative, involving observations in classes from the 1st to the 5th grade of a public school and interviews with educators. The findings indicate that intentional interventions in emotional education contribute to a more positive school environment and greater student engagement. In conclusion, it is emphasized that working on emotions from the early years is essential to form more empathetic, critical and responsible citizens.

Keywords: emotional skills; early years; elementary school; emotional education; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

A escola tem, ao longo da história, sido o principal ambiente para o desenvolvimento intelectual. Contudo, nos anos recentes, a percepção sobre a educação tem se expandido, reconhecendo que o aprendizado não deve se restringir apenas ao ensino de conteúdos acadêmicos, mas também incluir o crescimento emocional como um aspecto essencial da formação do ser humano.

Durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, esse processo de desenvolvimento torna-se ainda mais importante, já que é um momento em que a criança está formando sua identidade, aprendendo a administrar emoções e construindo relações sociais mais elaboradas. Assim, é fundamental focar em habilidades como empatia, autocontrole, autoconhecimento e competências sociais.

Este texto visa abordar a importância da instituição escolar no desenvolvimento das habilidades emocionais nos primeiros anos do Ensino Fundamental, fundamentando-se em observações e relatos de professores. A proposta é analisar métodos pedagógicos que incentivem um ambiente educacional mais receptivo, respeitoso e que propicie o crescimento holístico dos estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A importância da infância no desenvolvimento emocional

A promoção de habilidades emocionais nas instituições de ensino tem sido um tema amplamente discutido nas últimas décadas, especialmente com a crescente integração de práticas socioemocionais nos currículos da educação básica. Nos primeiros anos do ensino fundamental, essa promoção ganha ainda mais relevância, pois está diretamente ligada ao desenvolvimento global da criança, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, nas interações escolares e na saúde mental. Nesta parte, serão abordados os conceitos essenciais relacionados às habilidades emocionais, sua conexão com a infância, a importância da escola e dos professores, além das contribuições de autores contemporâneos para essa área.

As habilidades emocionais dizem respeito às aptidões pessoais para identificar, entender, manifestar e gerenciar emoções, além de interagir de maneira construtiva com os sentimentos alheios (CASEL, 2020). Elas constituem um componente essencial da inteligência emocional e abrangem áreas como a autoconsciência, o domínio emocional, a empatia, as competências relacionais e a capacidade de fazer escolhas responsáveis.

Conforme afirmam Calegari, Oliveira e Dell’Aglia (2019), a aquisição dessas habilidades durante a infância está intimamente ligada a uma redução nos comportamentos agressivos e a uma

melhor adaptação no ambiente escolar. Os pesquisadores apontam que crianças que possuem competências socioemocionais mais robustas demonstram uma capacidade superior de concentração, habilidade para resolver conflitos e uma maior disposição para cooperar com os demais.

A infância corresponde a uma fase de formação de significados e de notável flexibilidade neuroemocional. Segundo Zenker e Oliveira (2022), este é o momento mais propício para o desenvolvimento das fundações emocionais, uma vez que as vivências na escola e no ambiente familiar influenciam os padrões de afeto e comportamento da criança.

Pesquisas atuais, como as realizadas por Lima e Zanon (2020), demonstram que crianças que conseguem reconhecer e nomear suas emoções mostram-se mais resilientes e com uma autoestima elevada. Tais competências são essenciais para lidar com estresses, frustrações e para interações sociais.

Ademais, a fase infantil é caracterizada pela busca por uma sensação de segurança emocional. Consoante afirmam Soares, Pimenta e Amorim (2021), estabelecer laços afetivos saudáveis com figuras de autoridade, como educadores, desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional saudável.

Além disso, Pahl e Barrett (2021) enfatizam que a instrução estruturada em habilidades emocionais desde os anos iniciais da educação pode atuar como uma proteção para a saúde mental, ajudando a evitar a ocorrência de distúrbios emocionais e comportamentais no futuro.

2.2. A escola como espaço de educação emocional

A partir das novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a instituição de ensino passou a assumir de forma mais clara seu compromisso com a formação holística dos alunos. A BNCC (BRASIL, 2018) integra as habilidades socioemocionais como um elemento central na educação, sendo abordadas de maneira transversal nos conteúdos curriculares.

Conforme afirmam Abreu e Batista (2020), a escola se configura como um local estratégico para aprimorar as habilidades emocionais, uma vez que é no ambiente escolar que se estabelecem interações sociais significativas, enfrentamento de conflitos e experiências em grupo. Entretanto, os autores ressaltam que essa abordagem demanda uma intenção clara na prática educativa, formação permanente para os educadores e suporte das instituições.

Barbosa, Moura e Rodrigues (2021) defendem que a implementação da educação emocional nas instituições de ensino deve ser organizada através de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, atividades recreativas e utilização de literatura voltada para crianças. Essas abordagens ajudam na identificação e no processamento das emoções de maneira segura e acolhedora.

2.3. O papel do professor no desenvolvimento das competências emocionais

O educador desempenha um papel fundamental no crescimento emocional dos alunos. Sua atitude, métodos de ensino e habilidade de escutar afetam diretamente a maneira como as crianças enfrentam suas emoções. Segundo Santos e Campos (2019), o professor funciona como um exemplo emocional; a maneira como ele responde a desafios e gerencia o ambiente emocional da classe serve de guia para os estudantes.

Além do mais, conforme apontam Rocha, Silva e Lima (2022), é fundamental que os educadores tenham acesso a treinamentos contínuos em competências socioemocionais, levando em conta os aspectos afetivos envolvidos no processo de aprendizagem. Os autores também ressaltam a relevância do autocuidado e do bem-estar dos professores, uma vez que aqueles que se encontram sobrecarregados emocionalmente costumam ter uma capacidade reduzida para gerenciar as emoções de seus alunos.

Um estudo recente realizado por Costa, Oliveira e Souza (2023) enfatiza abordagens educacionais eficazes para fomentar a inteligência emocional, incluindo a prática da escuta ativa, a realização de círculos de diálogo, assembleias de classe e a utilização de recursos visuais para a expressão das emoções, como o sistema de semáforo emocional.

2.4. Tecnologias, jogos e narrativas como ferramentas para a educação emocional

A implementação de tecnologia digital e jogos pedagógicos tem se revelado uma abordagem eficiente para o desenvolvimento de habilidades emocionais. Segundo Almeida e Cunha (2022), os jogos digitais voltados para emoções possibilitam que as crianças vivenciem cenários hipotéticos, cultivem empatia e analisem suas próprias ações de maneira divertida e interativa.

Similarmente, a utilização de literatura voltada para o público infantil e das narrativas autobiográficas tem se destacado como uma abordagem educacional. De acordo com Ferreira e Silva (2021), contos que exploram emoções como medo, tristeza, raiva e alegria auxiliam as crianças a identificar e entender sentimentos complexos, além de promover o diálogo e o raciocínio crítico.

Em última análise, os encontros de diálogo e as iniciativas em equipe têm se revelado fundamentais para a formação conjunta de princípios, como respeito, solidariedade e escuta recíproca (Ribeiro & Andrade, 2022).

A estratégia socioemocional é um valioso instrumento para integrar alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Lopes e Mendes (2020), ao incentivar o crescimento emocional, a instituição de ensino facilita a formação de conexões, a valorização da diversidade e a diminuição de ações excludentes.

Ademais, a educação emocional promove o fortalecimento da empatia entre os alunos, ajudando a criar um ambiente escolar mais seguro e receptivo, onde todos se sintam incluídos.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, com delineamento exploratório e descritivo. A escolha por essa metodologia justifica-se pela natureza do objeto investigado, as competências emocionais nos anos iniciais do ensino fundamental, que demanda uma compreensão aprofundada das experiências, práticas pedagógicas e interações humanas no contexto escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal localizada na zona urbana de uma cidade do interior do estado de [inserir estado], no segundo semestre de 2024. Participaram do estudo quatro turmas do 2º e 3º anos do ensino fundamental I, totalizando aproximadamente 80 estudantes com idades entre 7 e 9 anos, além de quatro professores regentes e uma coordenadora pedagógica.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a observação participante, entrevistas semiestruturadas com os professores e análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. As observações ocorreram ao longo de dois meses, com registro em diário de campo, priorizando momentos de interação, atividades coletivas, resolução de conflitos e ações pedagógicas voltadas à expressão de emoções. As entrevistas, realizadas com os professores e a coordenadora, buscaram compreender a percepção e as práticas desenvolvidas no que tange à educação emocional dos alunos.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), contemplando as etapas de pré-análise, codificação, categorização e interpretação dos dados. A partir desse processo, foram identificadas categorias temáticas que revelaram as estratégias utilizadas pelos professores, as dificuldades enfrentadas e os avanços percebidos no desenvolvimento das competências emocionais dos alunos.

A escolha metodológica permitiu compreender as múltiplas dimensões que envolvem o ensino das competências emocionais no cotidiano escolar, valorizando a escuta dos sujeitos envolvidos e respeitando a complexidade dos processos formativos na infância.

4. RESULTADOS

A análise dos dados coletados por meio das observações, entrevistas e documentos institucionais revelou três categorias principais relacionadas ao desenvolvimento das competências emocionais nos anos iniciais do ensino fundamental: **(1) práticas pedagógicas conscientes e**

intencionais, (2) desafios enfrentados pelos professores e (3) percepção dos alunos sobre suas emoções.

Na primeira categoria, observou-se que os professores vêm incorporando gradativamente práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, mesmo sem formação específica na área. Foram identificadas atividades como rodas de conversa, contação de histórias com foco em sentimentos, uso do “quadro das emoções” e dramatizações sobre situações do cotidiano escolar. Essas práticas permitiram aos alunos expressar suas emoções com maior clareza, demonstrando avanços na empatia, no controle da raiva e na resolução de conflitos. Um exemplo recorrente citado foi o uso de histórias infantis como ponto de partida para discutir emoções como medo, alegria e tristeza.

Na segunda categoria, os professores relataram dificuldades em lidar com comportamentos desafiadores e expressões emocionais intensas, especialmente quando associados a contextos familiares desestruturados ou diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento. A ausência de formação continuada em educação emocional foi apontada por todos os docentes como um obstáculo para o planejamento de ações mais sistematizadas. Além disso, a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio especializado (como psicólogos e assistentes sociais) foram destacadas como fatores limitantes.

A terceira categoria revelou, por meio das observações, que as crianças demonstram grande interesse e engajamento em atividades voltadas às emoções. Foi possível perceber que, com o passar das semanas, os alunos passaram a nomear com mais facilidade sentimentos como “frustração”, “ansiedade” e “orgulho”, além de demonstrar maior disposição para escutar o outro e cooperar em grupo. Em um dos registros de diário de campo, uma aluna do 2º ano comentou: “Hoje eu fiquei com raiva, mas respirei e pedi ajuda pra professora. Antes eu só chorava.”

Os dados evidenciam que, mesmo com os desafios enfrentados, o trabalho intencional com as competências emocionais pode gerar impactos significativos na convivência escolar, no bem-estar das crianças e no fortalecimento do vínculo pedagógico entre professor e aluno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como meta examinar as abordagens educativas direcionadas ao fortalecimento das habilidades emocionais nos primeiros anos do ensino fundamental, um fator crucial para o desenvolvimento holístico das crianças e sua inserção no ambiente escolar. Por meio de uma análise qualitativa das metodologias de ensino, entrevistas com docentes e a observação de práticas em sala de aula, foi viável entender tanto os progressos quanto os obstáculos enfrentados pelos educadores na tarefa de fomentar a educação emocional.

A investigação indicou que a adoção de métodos pedagógicos focados no crescimento emocional das crianças tem produzido resultados benéficos, especialmente no que se refere ao aprimoramento das habilidades socioemocionais, como a empatia, a autorregulação, a resolução de conflitos e a comunicação eficiente. Abordagens como rodas de conversa, contação de histórias que exploram diversas emoções e atividades de dramatização, por exemplo, mostraram-se efetivas na criação de um ambiente mais cooperativo e respeitoso entre os estudantes. Essas metodologias não só favorecem a aprendizagem acadêmica, mas também contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida social, emocional e, no futuro, profissional das crianças.

Entretanto, a pesquisa também destacou os consideráveis desafios que os educadores enfrentam ao abordarem o desenvolvimento emocional de seus alunos. A principal dificuldade apontada foi a carência de formação específica em educação emocional, o que limita os docentes na implementação de estratégias mais avançadas e adequadas para abordar questões emocionais complexas, como estresse, ansiedade e distúrbios comportamentais. Vários professores relataram a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio especializado, como a ausência de psicólogos ou assistentes sociais nas escolas, como obstáculos ao desenvolvimento emocional nas turmas.

Um aspecto importante que foi observado é a carência de materiais educativos e recursos que tratem das habilidades emocionais de maneira mais estruturada e inserida no contexto dos anos iniciais. Apesar de os educadores demonstrarem grande dedicação à sua prática docente, a ausência de suporte institucional e a limitação de materiais didáticos adequados geram obstáculos consideráveis. Assim, é fundamental desenvolver materiais de apoio e promover a formação contínua de professores como medidas prioritárias para o aprimoramento dessa abordagem.

As crianças, por sua vez, mostraram um elevado interesse e participação nas atividades voltadas para o aprimoramento das habilidades emocionais. Durante a pesquisa, foi possível notar que os alunos conseguiram identificar emoções, reconhecer sentimentos mais complexos e ponderar sobre suas reações emocionais. Além disso, as interações entre os estudantes tornaram-se mais colaborativas e respeitadas, evidenciando uma melhor compreensão das diferenças individuais e um fortalecimento da empatia entre eles. Essas transformações foram especialmente evidentes em situações de resolução de conflitos, onde as crianças passaram a buscar soluções pacíficas e colaborativas para disputas, em vez de responder com agressividade ou raiva.

Esse panorama evidencia a efetividade de métodos de ensino que buscam não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o crescimento holístico da criança. O aprimoramento das habilidades emocionais nos primeiros anos é fundamental para estabelecer um ambiente

escolar mais inclusivo, acolhedor e respeitoso, onde as crianças se sintam à vontade para explorar suas emoções, aprender a gerenciar frustrações e desenvolver competências essenciais para suas vidas sociais e emocionais.

Entretanto, para que esses progressos sejam alcançados em uma escala mais abrangente, é fundamental que exista um esforço conjunto entre gestores, educadores e as diretrizes governamentais. As diretrizes educacionais precisam integrar de maneira mais efetiva a educação emocional no currículo, estabelecendo ambientes e momentos dedicados ao manejo das emoções dos estudantes. As instituições de ensino devem ser percebidas não apenas como locais de ensino acadêmico, mas também como espaços que promovem o acolhimento e o cuidado com o desenvolvimento holístico dos alunos, abrangendo suas dimensões emocionais.

O aperfeiçoamento contínuo dos educadores é um elemento crucial para a aplicação bem-sucedida da educação emocional. A pesquisa indicou que, apesar do envolvimento dos professores, há uma lacuna na formação específica para a gestão das competências emocionais de maneira mais eficaz. A introdução de cursos de formação focados em educação emocional no processo de capacitação docente é vital para que eles possam enfrentar as diversas situações emocionais enfrentadas pelos alunos, adotando estratégias apropriadas e eficazes. Ademais, a colaboração com psicólogos, assistentes sociais e outros especialistas em saúde mental é indispensável para criar um ambiente escolar que promova o bem-estar emocional dos estudantes.

O suporte institucional, através da elaboração de recursos e materiais pedagógicos adequados, é igualmente essencial. A criação de conteúdos e atividades focadas na educação emocional, ajustadas à realidade das instituições de ensino, pode se revelar uma ferramenta eficaz para os educadores. As escolas necessitam de acesso a programas de capacitação, livros e recursos digitais que auxiliem os docentes a incorporar essas práticas na sua rotina pedagógica.

É crucial ressaltar que, além da capacitação e do suporte institucional, a intervenção familiar no processo de desenvolvimento emocional das crianças é igualmente essencial. Conforme demonstrado por várias pesquisas, a desenvoltura das habilidades emocionais não se dá apenas dentro do ambiente escolar; ela envolve um conjunto de apoios que abrange a família, os amigos e a comunidade. A parceria entre a escola e os familiares deve ser intensificada, fomentando a troca de informações acerca do progresso emocional dos alunos e incentivando os pais a participarem de atividades que complementem os esforços da escola.

Com relação a investigações futuras, este estudo recomenda a ampliação das análises sobre a eficácia de programas direcionados ao desenvolvimento emocional, como aqueles de aprendizagem socioemocional fundamentados em evidências, durante os primeiros anos do ensino fundamental. Ademais, pesquisas que contemplem um maior número de instituições de ensino e diferentes contextos socioeconômicos poderiam ajudar a elucidar as variáveis que

influenciam o êxito dessas abordagens. A investigação ainda poderia examinar a conexão entre o desenvolvimento emocional e o desempenho acadêmico, para determinar se o fomento de habilidades emocionais realmente está associado à melhoria do rendimento escolar.

Em resumo, a educação emocional nas fases iniciais do ensino fundamental representa um recurso valioso para o desenvolvimento completo das crianças, ajudando a criar um ambiente escolar mais equilibrado, inclusivo e respeitoso. Para que as habilidades emocionais sejam desenvolvidas de maneira eficiente, é crucial que haja investimentos na formação de professores, suporte das instituições e disponibilização de materiais pedagógicos apropriados. Somente dessa maneira será viável assegurar que todos os estudantes tenham acesso à oportunidade de cultivar competências emocionais que influenciarão de forma positiva sua trajetória escolar e suas interações sociais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. L.; BATISTA, M. P. **Educação emocional: possibilidades para os anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Educação Básica, n. 21, p. 59–72, 2020.
- ALMEIDA, A. F.; CUNHA, F. T. **Jogos digitais e educação emocional: uma proposta interdisciplinar**. Educação & Tecnologia, v. 6, n. 2, p. 40–55, 2022.
- BARBOSA, A. R.; MOURA, T. D.; RODRIGUES, L. A. **Educação emocional na prática docente**. Cadernos de Formação Docente, v. 13, n. 3, p. 107–123, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CALEGARO, A. S.; OLIVEIRA, A. L.; DELL'AGLIO, D. D. **Competências socioemocionais e sua relação com o desempenho escolar**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, n. 1, p. 85–94, 2019.
- CASEL. **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**. What is SEL? Chicago, 2020.
- COSTA, R. L.; OLIVEIRA, M. P.; SOUZA, F. A. **Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da inteligência emocional**. Revista Saberes Docentes, v. 6, n. 1, p. 25–42, 2023.
- FERREIRA, E. C.; SILVA, M. J. **Literatura infantil e emoções: caminhos possíveis na sala de aula**. Revista de Educação Infantil e Práticas Inclusivas, v. 4, n. 2, p. 66–80, 2021.
- LIMA, R. C.; ZANON, C. **Desenvolvimento emocional na infância: um olhar preventivo**. Psicologia: Teoria e Prática, v. 22, n. 1, p. 12–27, 2020.
- LOPES, D. S.; MENDES, L. T. **Educação emocional e inclusão: uma abordagem necessária**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 611–628, 2020.

PAHL, K. M.; BARRETT, K. C. **Emotional competence in middle childhood: recent advances and future directions**. *Developmental Review*, v. 60, p. 100968, 2021.

RIBEIRO, L. V.; ANDRADE, P. F. **Educação emocional e cultura de paz nas escolas**. *Revista Interdisciplinar de Estudos em Educação*, v. 8, n. 16, p. 155–173, 2022.

ROCHA, C. M.; SILVA, E. J.; LIMA, V. H. **Formação docente e educação emocional: desafios contemporâneos**. *Educar em Revista*, v. 38, p. e89455, 2022.

SANTOS, B. C.; CAMPOS, L. A. **O professor como mediador emocional**. *Revista Educação & Contemporaneidade*, v. 28, p. 119–134, 2019.

SOARES, M. T.; PIMENTA, L. S.; AMORIM, J. V. **Vínculos afetivos e aprendizagem: um estudo na educação infantil**. *Psicologia em Revista*, v. 27, n. 1, p. 44–59, 2021.

ZENKER, E. C.; OLIVEIRA, M. C. **Educação socioemocional na infância: interfaces entre escola e família**. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 48, e236735, 2022.

MATEMÁTICA E ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS INTEGRADOS PARA O CONHECIMENTO

MATHEMATICS AND LITERACY: INTEGRATED PATHS TO KNOWLEDGE

DOI: 10.29327/5576612.1-3

Angela da Silva Andrade¹

Francisco Silva Antônio de Carvalho²

Ivan Meloti Capucho³

José Roberto Gonçalves de Abreu⁴

Rubinalva Rodrigues da Silva Carvalho⁵

Sara Santos⁶

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

2 Mestrando 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 Mestrando 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

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

RESUMO

O presente artigo examina o papel da matemática como uma ferramenta essencial para a alfabetização, explorando como a integração dessas áreas pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Destinado a professores alfabetizadores e pedagogos, o estudo, uma pesquisa qualitativa, propõe abordagens práticas para implementar essa interdisciplinaridade em sala de aula, com embasamento teórico nas teorias do desenvolvimento cognitivo e nas metodologias de ensino que valorizam o aprendizado ativo e lúdico. A revisão de literatura apoia a tese de que a matemática, além de aprimorar habilidades cognitivas, promove um desenvolvimento linguístico mais completo.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Alfabetização integrada; matemática para todos.

ABSTRACT

This article examines the role of mathematics as an essential tool for literacy, exploring how the integration of these areas can enrich the teaching-learning process in early childhood education. Aimed at literacy teachers and pedagogues, the study, a qualitative research, proposes practical approaches to implement this interdisciplinarity in the classroom, with a theoretical basis in theories of cognitive development and teaching methodologies that value active and playful learning. The literature review supports the thesis that mathematics, in addition to improving cognitive skills, promotes a more complete linguistic development.

Keywords: Teaching; Learning; Integrated literacy; mathematics for all.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma das fases mais transformadoras da educação infantil, envolvendo não apenas a aquisição da linguagem escrita, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas que sustentam o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Este artigo propõe que a matemática, integrada ao processo de alfabetização, atua como uma ferramenta poderosa para promover uma aprendizagem completa e significativa.

Nas últimas décadas, o entendimento sobre o processo de alfabetização ampliou-se, considerando a necessidade de uma educação integral que abarque múltiplas áreas do conhecimento. Estudos apontam que a alfabetização e a matemática, quando ensinadas de forma integrada, potencializam o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças (Soares, 2004, p. 45; Van de Walle, 2000, p. 102). Segundo Soares (2004), uma alfabetização completa inclui o letramento matemático, fundamental para a formação crítica e para o enfrentamento de desafios do cotidiano. Da mesma forma, Van de Walle (2004, p. 87) ressalta que atividades que combinam linguagem e matemática promovem uma aprendizagem mais significativa, favorecendo a compreensão crítica e habilidades de resolução de problemas.

A pandemia de Covid-19 provocou profundas mudanças no cenário educacional, revelando a necessidade urgente de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, muitos alunos enfrentaram dificuldades na alfabetização, especialmente em matemática e linguagem. Esse período destacou a importância de metodologias que integrem áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa. Em 2019, dados do SAEB mostravam que apenas 49% dos alunos do 2º ano das redes públicas estavam adequadamente alfabetizados, com algumas regiões registrando apenas 21%. A pandemia agravou essas defasagens: a fluência em leitura caiu de 44% para 28% entre 2019 e 2021. No contexto pós-pandemia, a integração entre matemática e alfabetização surge como uma estratégia eficaz para superar os impactos do isolamento educacional, ajudando a recuperar habilidades essenciais como leitura e raciocínio lógico.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de integrar as áreas de matemática e alfabetização, oferecendo aos pedagogos ferramentas para apoiar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes de forma holística. Estudos recentes indicam que práticas interdisciplinares podem acelerar a recuperação de habilidades perdidas durante a pandemia, promovendo competências essenciais como resolução de problemas e pensamento crítico, fundamentais para o mundo atual (Soares, 2004; Van de Walle, 2004). Assim, esta pesquisa visa aprofundar o entendimento sobre como atividades integradas podem criar um ambiente de aprendizagem resiliente e adaptado às novas exigências educacionais.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como a matemática pode servir como recurso para enriquecer o processo de alfabetização, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Especificamente, explorar o papel do professor alfabetizador e do pedagogo na promoção de um aprendizado interdisciplinar que utilize a matemática para preparar os alunos para os desafios do mundo moderno; identificar estratégias pedagógicas que integrem alfabetização e matemática no contexto da educação; relatar experiências positivas em que a matemática foi utilizada efetivamente no processo de alfabetização. O último objetivo é apresentar um produto, um e-book com todo o artigo científico, o qual servirá como instrumento de pesquisa para outros profissionais da educação.

O problema central da pesquisa é como a matemática pode ser utilizada de maneira eficaz para complementar e enriquecer o processo de alfabetização, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica nos alunos?

O artigo está organizado em sete capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, abordando a contextualização, a definição do tema, a estrutura da pesquisa e os aspectos metodológicos, incluindo os objetivos e a justificativa. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, dividido em três tópicos, que discutem o processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento cognitivo e na conexão entre linguagem e matemática, além da utilização da matemática como ferramenta de alfabetização e a importância do planejamento pedagógico integrado. O terceiro capítulo detalha os procedimentos metodológicos, enquanto o quarto capítulo faz a análise dos resultados da pesquisa. O quinto capítulo oferece as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e a conexão entre linguagem e matemática

O processo de ensino-aprendizagem é o conjunto de atividades e interações que ocorrem entre o professor e os alunos com o objetivo de promover a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Esse processo envolve a organização e a execução de métodos, estratégias e recursos pedagógicos que incentivam os alunos a participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento.

A integração entre matemática e alfabetização não é apenas uma prática pedagógica; é uma estratégia que sustenta o desenvolvimento cognitivo infantil. A pesquisa de Jean Piaget revela que o desenvolvimento lógico-matemático e o desenvolvimento da linguagem compartilham raízes cognitivas comuns (Piaget, 1971). Ao aprenderem conceitos matemáticos básicos — como contar, classificar e organizar —, as crianças reforçam habilidades funda-

mentais para a compreensão de padrões e sequências, elementos igualmente essenciais para a aquisição da linguagem escrita. Essa interação entre linguagem e matemática forma uma base que permite às crianças desenvolverem o raciocínio crítico e aplicarem esse conhecimento de forma integrada.

Estratégias para Pedagogos

Os pedagogos têm o papel central de desenvolver atividades que integrem matemática e linguagem de maneira natural e acessível. Entre as estratégias sugeridas estão: Jogos Lúdicos: Atividades de contagem, como o "jogo da velha" adaptado com números, ajudam a associar números a sequências e reforçam a capacidade de organização e planejamento. Histórias que Exploram Quantidades: Leitura de histórias onde os personagens precisam contar ou resolver problemas simples. Isso ajuda as crianças a verem a matemática como parte do cotidiano e fortalece a compreensão numérica de forma contextualizada. Uso de Rimas e Sequências: O uso de rimas que incluem números (como "um, dois, feijão com arroz") ajuda a reforçar tanto a linguagem quanto o conceito de sequência.

Essas atividades não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico, mas também incentivam a criança a aplicar a matemática no contexto da linguagem, estabelecendo uma relação direta entre os dois campos.

Metodologias de Ensino Ativas

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem colaborativa, facilitam uma compreensão integrada da matemática e da linguagem. Em um projeto sobre o "mercado", por exemplo, os alunos podem criar lista de compras, somar valores, e planejar uma "compra" imaginária. Essa abordagem permite que a criança aprenda a linguagem e a matemática de maneira contextualizada, o que promove uma experiência de aprendizado mais rica e significativa.

2.2. A matemática como instrumento de alfabetização e a exploração de números no cotidiano

O uso de números no cotidiano — como a contagem de objetos ao redor ou a observação de padrões no ambiente (como cores e formas) — é uma maneira prática e eficaz de introduzir a matemática na alfabetização. Essas práticas são conhecidas por despertar o interesse e facilitar a compreensão, pois associam conceitos abstratos a elementos concretos e familiares para as crianças. Exemplos práticos relaciona os textos mais antigos que temos conhecimento,

como a bíblia, por exemplo, os registros em argila na antiga Mesopotâmia e os registros deixados pelas antigas civilizações Incas, Maias e Astecas, na América do Norte e os registros em cavernas no nordeste do Brasil. Na bíblia, por exemplo, há uma valorização nos números e seus significados, tanto para registrar os próprios fatos Bíblicos quanto os seus conceitos. A Bíblia é composta por 66 livros, divididos em 2 blocos: Antigo e Novo Testamento. O apóstolo Paulo escreveu 13 epístolas. As tribos dos povos antigos eram 12, a partir da genealogia de Abraão. Os descendentes de Jacó passaram 40 anos na lista no deserto. Os números são referências para todos os povos. Ressalta-se que entre os 10 números conhecidos, o número zero⁷ tem um significado especial para a matemática, física e para IA do século XXI.

Relação entre Matemática e Alfabetização

As habilidades de resolução de problemas matemáticos são um complemento poderoso para a alfabetização, pois estimulam o pensamento crítico e a análise. Crianças que participam de atividades que envolvem tanto leitura quanto resolução de problemas matemáticos aprendem a questionar e investigar informações, o que melhora sua capacidade de interpretação de texto. Segundo Nunes e Bryant (2009), "a resolução de problemas matemáticos não apenas desenvolve habilidades numéricas, mas também promove competências cognitivas que são essenciais para a compreensão textual e a análise crítica". Assim, a matemática torna-se uma aliada na promoção de habilidades de leitura e compreensão, essenciais para o desenvolvimento intelectual.

Histórias e Problemas Matemáticos

A inclusão de histórias com problemas matemáticos é uma estratégia eficaz para conectar a matemática à narrativa, engajando os alunos ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de raciocínio lógico e compreensão de texto. Como afirma Vygotsky (1998, p. 65), "o pensamento lógico se desenvolve de forma mais eficiente quando é contextualizado em situações significativas e relacionadas à realidade da criança." Isso demonstra como o uso de histórias que envolvem desafios matemáticos permite que as crianças vejam a matemática de forma mais concreta e aplicada, estimulando tanto o interesse pela leitura quanto o aprendizado dos conceitos matemáticos.

As obras mencionadas a seguir utilizam a matemática de forma contextualizada e lúdica para ensinar conceitos de maneira envolvente. "O Homem que Calculava", de Malba Tahan, apresenta desafios matemáticos através das aventuras do matemático Beremiz Samir. "A Menina que Roubava Livros", de Markus Zusak, inclui passagens com problemas de contagem que podem ser explorados para ensinar números em um contexto histórico. "Os Três Porquinhos"

⁷ Os babilônios, há 4 mil anos, começaram a contar dividindo os números em colunas, deixando uma lacuna vazia no que hoje seria o zero. Outras nações em épocas diferentes e de forma diferentes representaram também o numeral zero... Hindus, Maias, Indianos...

(versões adaptadas) permite que as crianças resolvam problemas matemáticos relacionados à construção das casas. "O Rei que Não Sabia de Matemática", de Lúcia Hiratsuka, apresenta um rei que precisa resolver problemas matemáticos, enquanto "A Matemática em Contos de Fadas", de Marcia Leite, adapta contos clássicos para incluir desafios matemáticos, promovendo o aprendizado de maneira divertida e integrada à narrativa.

2.3. Planejamento pedagógico integrado

O planejamento pedagógico integrado busca conectar diversas áreas do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ao unir disciplinas, como matemática e alfabetização, esse modelo permite que os alunos compreendam as relações entre os conteúdos, como demonstrado em atividades como a construção de gráficos baseados em dados coletados ou a contagem de palavras em poemas, que reforçam habilidades matemáticas e linguísticas simultaneamente. Como destaca Santos (2016), "o planejamento pedagógico integrado favorece uma aprendizagem mais significativa, permitindo que os alunos construam saberes de forma contextualizada e interdisciplinar." Paulo Freire (1996) complementa, afirmando que "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo", ressaltando a importância de uma educação que empodere os alunos e os prepare para agir criticamente.

Essa abordagem se caracteriza pela interdisciplinaridade, contextualização, e desenvolvimento de competências além da memorização, promovendo habilidades como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Flexibilidade e colaboração entre professores também são essenciais para enriquecer o processo de ensino. A avaliação integrada, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2013), deve ser contínua e abrangente, observando como as crianças aplicam conceitos matemáticos e linguísticos de forma interligada. Dessa forma, o planejamento pedagógico integrado não só favorece a aprendizagem, mas também prepara os alunos para desafios futuros, desenvolvendo competências essenciais para uma vida prática e acadêmica.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada é qualitativa, conforme GIL (2012), com caráter exploratório e descritivo. A abordagem qualitativa visa compreender as particularidades da integração entre matemática e alfabetização, permitindo uma análise detalhada das estratégias pedagógicas e seu impacto no desenvolvimento infantil. O caráter exploratório busca aprofundar o entendimento sobre um tema ainda em desenvolvimento, especialmente no contexto da educação infantil pós-pandemia. Já a natureza descritiva objetiva relatar as estratégias usadas pelos professores para integrar a matemática na alfabetização e o impacto dessa abordagem no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças.

A revisão bibliográfica fundamentou-se nas contribuições de dois grandes teóricos da educação: Jean Piaget e Paulo Freire. Piaget, com sua teoria dos estágios de aprendizagem, oferece uma compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil, com ênfase nos primeiros anos escolares, até os 8 anos de idade, período em que as crianças estão no 3º ano da educação infantil. Já Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, destaca a importância do respeito à dignidade humana, o compromisso com o outro e com o meio ambiente, além de incentivar o pensamento crítico. As ideias de ambos servem como base para práticas pedagógicas que favorecem o aprendizado e a formação integral dos alunos.

Paulo Freire, relata a importância da interação do ser em construção intelectual com o ambiente no qual estava inserido. "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Freire, 1.996.

Essa citação de Paulo Freire reflete uma das ideias centrais de sua obra: a educação deve ser um processo de construção compartilhada, em que o aluno é protagonista e o educador, um facilitador ou mediador. Freire critica a visão tradicional de ensino, que ele chama de "educação bancária", na qual o professor "deposita" conhecimento nos alunos de forma passiva, como se eles fossem recipientes vazios.

A citação de Paulo Freire, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção", ressalta a importância da autonomia do aluno no processo educativo. Freire defende que o conhecimento é verdadeiramente construído quando o aluno se engaja de forma crítica e reflexiva com o conteúdo, relacionando-o com suas próprias vivências. O papel do educador, portanto, é criar um ambiente que favoreça a exploração, o questionamento e a reflexão, permitindo que os estudantes se apropriem do conhecimento de maneira ativa e criativa.

Essa abordagem é fundamental no ensino de matemática e alfabetização, pois ambas as áreas exigem que os alunos façam conexões significativas e compreendam conceitos por meio de experiências práticas e contextualizadas. A pedagogia proposta por Freire não apenas empodera os alunos, mas também os prepara para se tornarem cidadãos críticos e transformadores, capazes de aplicar seus conhecimentos de maneira consciente e prática para transformar a realidade.

Participaram da pesquisa 06 professores e 01 pedagogo que compõem o quadro de servidores públicos do município de Linhares, atuam na EMEFM Marília de Rezende Scarton Coutinho localizada no bairro interlagos, Linhares-ES. A amostra, 6 professores alfabetizadores e 1 pedagogo; o pedagogo do turno vespertino não respondeu ao questionário, portanto não será considerado na análise dos resultados. Os professores foram escolhidos por acessibilidade da seguinte forma: De cada turno, 3 professores do 1º ao 3º ano, respectivamente 1 de cada ano. Segundo Gil, 2012, a amostra estratificada é um instrumento útil para obter informações que representem um grupo heterogêneo, quanto a sua atuação em um mesmo ambiente.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário estruturado, com 03 seções: Identificação do entrevistado, Opinião dos pedagogos e opinião dos professores. O questionário foi aplicado on-line via Google Forms. A análise dos dados, realizada de forma interpretativa, teve como foco a compreensão do papel da matemática na alfabetização.

A citação central de Piaget, "O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram", enfatiza a importância de desenvolver a capacidade de raciocínio e resolução de problemas nas crianças. Para Piaget, o aprendizado não se limita à memorização, mas envolve o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica. No contexto da integração de alfabetização e matemática, isso implica ensinar os alunos a utilizar a matemática como ferramenta para resolver problemas reais e a alfabetização como meio de expressar suas descobertas, sempre estimulando a curiosidade e a criatividade, ao invés de seguir fórmulas rígidas.

A citação central de Piaget, "O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram", destaca a importância de promover o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e resolução de problemas nos alunos. Piaget acredita que o aprendizado vai além da simples memorização de informações, sendo essencial que as crianças aprendam a pensar por si mesmas, o que é particularmente relevante na integração de alfabetização e matemática. Essa abordagem propõe que os professores incentivem os alunos a usar a matemática como ferramenta para resolver problemas reais e a alfabetização como meio para expressar e compartilhar suas descobertas. O foco está em estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia, evitando o ensino de fórmulas rígidas, e promovendo um aprendizado ativo e inovador.

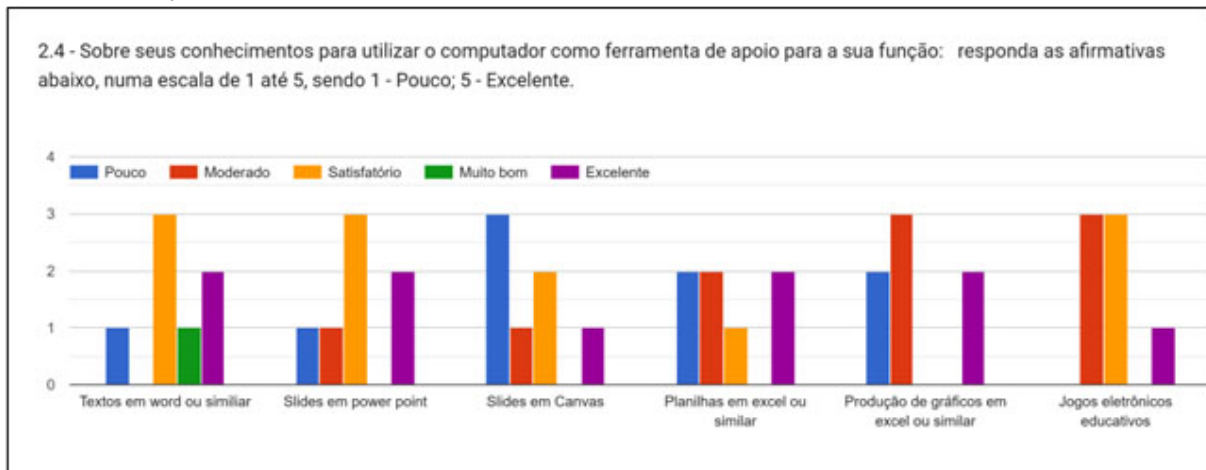
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados de uma forma geral representam a importância da interdisciplinaridade entre as atividades realizadas pelos professores alfabetizadores e seus pedagogos.

Como primeira consideração, vejamos o perfil dos profissionais que participaram da pesquisa. Todos os entrevistados são especialistas *latu sensu*, a faixa etária está entre 31 e 60 anos, sendo que 71,2% têm entre 41 e 60 anos. Outro detalhe está relacionado com. Quanto ao perfil, chama atenção as habilidades para uso de computador como ferramenta no cotidiano.

No Gráfico 1, observa-se que os professores possuem habilidades satisfatórias para utilizar jogos eletrônicos e educativos no ensino, aproveitando o computador como ferramenta para explorar conteúdos matemáticos. As respostas indicam, de forma consistente, um bom nível de conhecimento em todas as seis perguntas analisadas.

Gráfico 1 - Sobre seus conhecimentos para utilizar o computador como ferramenta de apoio para a sua função: responda as afirmativas abaixo, numa escala de 1 até 5, sendo 1 - Pouco; 5 - Excelente.



Fonte: Carvalho, Francisco Silva A. 2024, pesquisa de Campo.

Além disso, o uso da internet como fonte de pesquisa e acesso a conteúdos virtuais também foi destacado, com todos os participantes demonstrando familiaridade em realizar buscas, assistir a vídeos educacionais e explorar outras fontes de informação online, contribuindo para um aprendizado mais dinâmico e interativo.

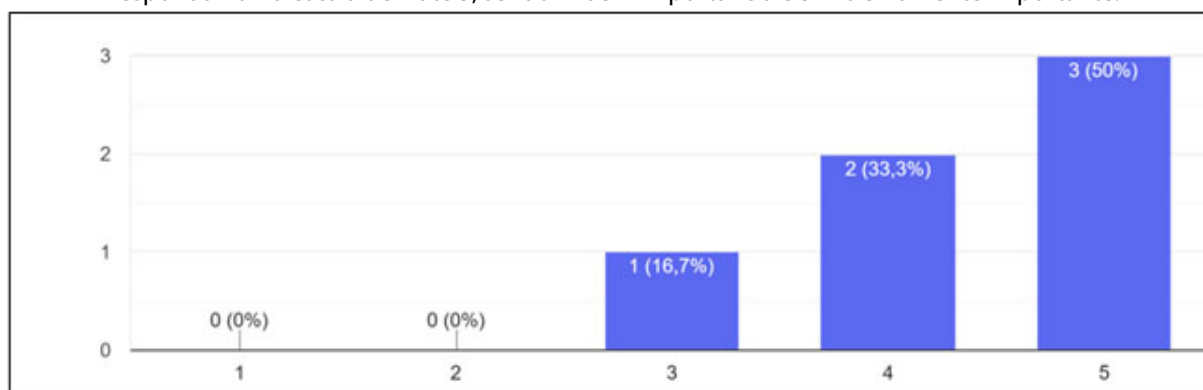
A análise dos resultados levou em consideração os objetivos da pesquisa, os quais serão detalhados a seguir.

Objetivo 1 - Explorar o papel do professor alfabetizador e do pedagogo na promoção de um aprendizado interdisciplinar que utilize a matemática para preparar os alunos para os desafios do mundo moderno.

Tanto os professores alfabetizadores quanto os pedagogos destacam a importância da interdisciplinaridade no processo de alfabetização. e comum a expressão: o professor é fundamental no processo alfabetizador... Qual a importância que esse professor dá para a interdisciplinaridade e para o planejamento pedagógico?

Os professores alfabetizadores, em sua maioria (83,3%), afirmam realizar atividades interdisciplinares regularmente, destacando que o planejamento pedagógico integrado é essencial para um aprendizado mais contextualizado. Essa abordagem permite que os alunos compreendam melhor as conexões entre diferentes áreas do conhecimento, tornando o ensino mais significativo.

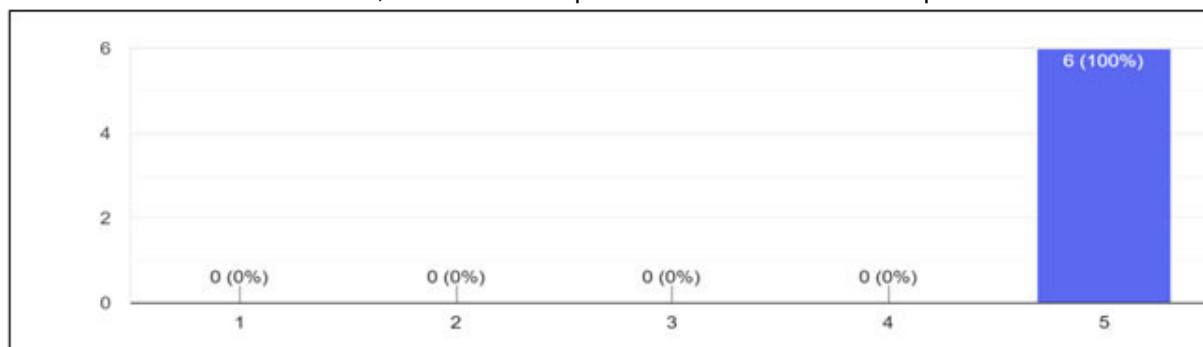
Gráfico 2 - Nível de importância que você pontua para a interdisciplinaridade no processo de alfabetização? Responda numa escala de 1 até 5, sendo 1- Sem importância e 5 Extremamente importante.



Fonte: Carvalho, Francisco Silva A. 2024, pesquisa de Campo.

O pedagogo também valoriza a interdisciplinaridade, incentivando práticas integradas e atribuindo alta importância ao planejamento pedagógico. Essa visão está alinhada com as ideias de Piaget sobre a necessidade de um ambiente rico e diversificado para o desenvolvimento infantil. O planejamento integrado permite atender às necessidades dos alunos de forma holística, promovendo tanto o crescimento cognitivo quanto o emocional.

Gráfico 3 - Nível de importância que você pontua para o planejamento pedagógico na escola? Responda numa escala de 1 até 5, sendo 1- Sem importância e 5 Extremamente importante.



Fonte: Carvalho, Francisco Silva A. 2024, pesquisa de Campo.

A importância do planejamento integrado, recebe por parte dos professores avaliação máxima.

Objetivo 2 - Relatar experiências positivas em que a matemática foi utilizada efetivamente no processo de alfabetização.

As experiências vividas pelos professores e pelo pedagogo são enriquecedoras no processo de alfabetização. O pedagogo relata por exemplo que presenciou atividades práticas no ambiente escolar. As principais experiências relatadas pela pedagogia na alfabetização continuada incluem o uso do **calendário** e da **rotina diária**, que auxilia na compreensão de números e no conceito de tempo. Além disso, **jogos de associação de números e palavras** são utilizados para reforçar a relação entre quantidades e vocabulário. Por fim, **histórias com problemas matemáticos** ajudam a integrar leitura e matemática, desenvolvendo o raciocínio lógico dos alunos de forma prática e divertida.

As experiências relatadas pelos professores destacam a importância da matemática no processo de alfabetização. Uma das professoras alfabetizadoras relatou o seguinte:

A utilização de soluções problemas se torna muito importante devido compreensão e interpretação textual, isso garantiu uma atenção maior em outras matérias, em especial Português. Sem falar no reconhecimento de palavras e crescimento do vocabulário, como medidas monetárias, geometria. Quando o aluno é colocado em uma situação desafiadora isso estimula o seu pensamento cronológico e lógico, os resultados acontecerem nas elaborações textuais e argumentações em questões que solicitam justificativas (CARVALHO, 2024.)

Os professores alfabetizadores destacam o uso de experiências práticas e lúdicas que integram matemática e alfabetização. Relatam atividades como jogos, campeonatos de tabuada, mini-mercados e construção de gráficos interativos, além do uso de material dourado. Essas estratégias facilitam o desenvolvimento do raciocínio lógico e ampliam a capacidade de aprendizagem em diferentes disciplinas. A integração entre leitura, escrita e raciocínio lógico é apontada como positiva, promovendo maior interesse e engajamento dos alunos, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades críticas e sociais, beneficiando o crescimento integral dos estudantes.

Objetivo 3 - identificar estratégias pedagógicas que integrem a alfabetização e a matemática.

O uso de estratégias pedagógicas é essencial para alcançar resultados efetivos na alfabetização, especialmente ao integrar a matemática ao processo.

Quadro 1 - Quais estratégias são utilizadas por você no processo de alfabetização que utiliza a matemática? Poderia relacionar as cinco mais importantes, com exemplos?

Estratégia	Conceito Matemático	Aplicação
Conhecimento prévio	Conhecimento inicial	O que a criança já sabe, de casa para a sala.
Brincadeiras	Lúdica e construção de conceitos	Incentivar a matemática através de jogos e atividades lúdicas.
Questionamentos matemáticos	Resolução de problemas	Propor questões que envolvam matemática no cotidiano.
Observação do ambiente	Interpretação e raciocínio lógico	Observar o ambiente e identificar conceitos matemáticos.
Jogos didáticos	Jogos matemáticos	Utilizar jogos para incentivar o aprendizado de matemática.
Interdisciplinaridade	Conexões entre disciplinas	Integrar matemática com outras áreas, como arte e ciências.
Trabalhos manuais	Representação matemática	Usar trabalhos manuais para representar problemas matemáticos.

Leitura interativa	Compreensão e raciocínio lógico	Promover leitura interativa com foco na interpretação matemática.
Atividades contextualizadas	Aplicação prática	Utilizar problemas do cotidiano para aplicar conceitos matemáticos.
Problematização e vivência	Raciocínio crítico	Desafiar os alunos a resolverem problemas com contextos reais.

Fonte: Carvalho, Francisco Silva A. 2024, pesquisa de Campo.

Tanto os professores quanto o pedagogo reconhecem a importância de atividades interdisciplinares e de um planejamento pedagógico bem estruturado para enriquecer a aprendizagem. Os professores relatam que incluir a matemática nas atividades de alfabetização ajuda a contextualizar conceitos abstratos, como contagem e resolução de problemas, facilitando o desenvolvimento lógico dos alunos.

O pedagogo destaca estratégias como "Música e Rimas Numéricas", que ajudam na memorização, e "Sequenciamento e Classificação", que aprimoram habilidades de organização. "Rodas de Conversa com Calendário" e "Histórias com Problemas Numéricos" ajudam a explorar noções temporais e resolução de problemas. Já os "Jogos Matemáticos com Elementos de Linguagem" integram a matemática com a linguagem, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. Essas práticas refletem a criatividade dos educadores e a conexão entre a matemática e as experiências diárias das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo investigar o uso da matemática como ferramenta para enriquecer o processo de alfabetização e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Os relatos dos professores e pedagogos confirmam que suas práticas pedagógicas se alinham com essa proposta, evidenciando experiências positivas ao integrar a matemática na alfabetização. Essa abordagem promove uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, permitindo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Em relação aos objetivos específicos, professores e pedagogos desempenham papel crucial no planejamento e execução de estratégias pedagógicas que integram alfabetização e matemática, especialmente na educação infantil. A interdisciplinaridade e o planejamento conjunto facilitam o aprendizado simultâneo de habilidades linguísticas e matemáticas, destacando a importância de uma educação que transcenda o ensino isolado de conteúdos. Dessa forma, o trabalho colaborativo contribui para preparar os alunos para os desafios do mundo moderno, capacitando-os a aplicar seus conhecimentos em diferentes contextos e promovendo um desenvolvimento integral e completo.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019). **Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019**.
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GIL, A. C. (2012). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas.
- NUNES, T., & BRYANT, P. (2009). **Colige Matemática Matemática**. New York: Wiley-Blackwell.
- PIAGET, J. (1971). **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes.
- SANTOS, L. F. (2016). **Educação Interdisciplinar: Desafios e Práticas no Ensino**. São Paulo: Editora Moderna.
- SOARES, D. (2004). **Letramento e Alfabetização: Teoria e Prática**. São Paulo.
- VAN DE WALLE, J. A. (2004). **Mathematics in Elementary Education**. 7th ed. Boston: Pearson, p. 102.
- Vygotsky, L. S. (1998). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL EM INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS: UM OLHAR SOBRE A QUALIDADE DE VIDA NO "RECANTO DA PAZ" EM MARATAÍZES (ES)

HEALTHY FOOD IN LONG-TERM CARE INSTITUTIONS FOR ELDERLY PEOPLE:
A LOOK AT THE QUALITY OF LIFE IN "RECANTO DA PAZ" IN MARATAÍZES (ES)

DOI: 10.29327/5576612.1-4

Carla Alves dos Santos¹
Giovanni Guimarães Landa²

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

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O envelhecimento é um processo natural que acarreta mudanças fisiológicas e metabólicas, impactando a digestão, absorção de nutrientes e metabolismo. A dieta está fortemente associada ao surgimento de doenças crônicas, como doenças cardíacas, diabetes e osteoporose, tornando a alimentação adequada essencial para prevenir e gerenciar essas condições e melhorar a qualidade de vida dos idosos. O presente estudo teve como objetivo avaliar o cardápio oferecido a população idosa e promover o consumo de alimentos saudáveis e a consciência de sua contribuição para a promoção da saúde de forma atraente, lúdica e educativa, na instituição de longa permanência para idosos "Recanto da Paz", em Marataízes (ES). A metodologia envolveu a coleta de dados sobre as refeições servidas, análise química da dieta para identificar deficiências nutricionais e a implementação de atividades educativas lúdicas para encorajar hábitos alimentares saudáveis. A coleta de dados foi realizada através da observação e análise dos cardápios e interações na instituição, com a apresentação dos resultados sendo feita por meio de gráficos e descrições discursivas. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de ajustes na oferta de micronutrientes e adaptações na textura dos alimentos, além da manutenção das atividades educativas, que se mostraram eficazes para promover melhorias na saúde e qualidade de vida dos idosos da Instituição de Longa Permanência "Recanto da Paz".

Palavras-chave: Nutrição; Instituições de Longa Permanência; Educação Alimentar.

ABSTRACT

Aging is a natural process that entails physiological and metabolic changes, impacting digestion, nutrient absorption, and metabolism. Diet is strongly associated with the onset of chronic diseases, such as heart disease, diabetes, and osteoporosis, making adequate nutrition essential to prevent and manage these conditions and improve the quality of life of the elderly. The present study aimed to evaluate the menu offered to the elderly population and promote the consumption of healthy foods and awareness of their contribution to health promotion in an attractive, playful, and educational way, at the long-term care facility for the elderly "Recanto da Paz", in Marataízes (ES). The methodology involved collecting data on the meals served, chemical analysis of the diet to identify nutritional deficiencies, and implementing playful educational activities to encourage healthy eating habits. Data collection was performed through observation and analysis of the menus and interactions in the institution, with the results presented through graphs and discursive descriptions. The results obtained point to the need for adjustments in the supply of micronutrients and adaptations in the texture of food, in addition to maintaining educational activities, which have proven effective in promoting improvements in the health and quality of life of the elderly at the Long-Term Care Institution "Recanto da Paz".

Keywords: Nutrition; Long-Term Care Facilities; Food Education.

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um processo natural que traz mudanças fisiológicas e metabólicas significativas, afetando a digestão, absorção de nutrientes e metabolismo (Barbosa et al., 2007). Estudos demonstram uma forte ligação entre a dieta e o surgimento de doenças crônicas, como doenças cardíacas, diabetes, câncer e distúrbios ósseos (Cervato et al., 2005). Portanto, a alimentação adequada é crucial para prevenir e gerenciar essas condições, além de otimizar a função fisiológica e melhorar a qualidade de vida dos idosos (Menezes et al., 2010). Uma dieta equilibrada e nutritiva é essencial para prevenir doenças comuns entre os idosos, como hipertensão, diabetes tipo 2 e osteoporose. Além disso, pode melhorar a função cognitiva e promover um maior nível de autonomia e bem-estar emocional (Gammack; Sanford, 2015). A desnutrição, afetando até 80% dos idosos em Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPIs), está associada a um declínio na autonomia e maior risco de quedas e internações (Ipardes, 2008).

A alimentação dos idosos deve ser cuidadosamente planejada para incluir nutrientes essenciais que atendam às suas necessidades específicas. As proteínas são fundamentais para a manutenção da massa muscular e a função imunológica, ajudando a combater a sarcopenia, uma condição comum entre os idosos (Volpi et al., 2018). Carboidratos complexos, como os encontrados em grãos integrais e vegetais, são importantes para fornecer energia e promover uma digestão saudável (Slavin, 2013). Além disso, gorduras saudáveis, como os ácidos graxos ômega-3, contribuem para a saúde cardiovascular e cerebral (Harris et al., 2013).

Em relação às vitaminas e minerais, a vitamina D e o cálcio são vitais para a saúde óssea e a prevenção da osteoporose, enquanto a vitamina B12 é crucial para a função cognitiva e a formação de glóbulos vermelhos. A vitamina C e o zinco desempenham papéis importantes no sistema imunológico e na cicatrização de feridas (Carr; Maggini, 2017; Shankar et al., 2008; Bischoff- Ferrari et al., 2005; Morris et al., 2008).

A hidratação também é essencial, pois a sensação de sede diminui com a idade, aumentando o risco de desidratação. Garantir a ingestão adequada de líquidos é fundamental para manter a saúde geral e prevenir complicações (Hulshof et al., 2012). Como afirmado por Slavin (2013), "uma dieta rica em fibras e carboidratos complexos é crucial para a manutenção da saúde digestiva e cardiovascular entre os idosos." Portanto, uma dieta que atenda às necessidades nutricionais específicas pode melhorar significativamente a saúde e a qualidade de vida dos idosos em instituições de longa permanência, promovendo um envelhecimento saudável e ativo.

O presente estudo tem como objetivo geral avaliar o cardápio oferecido a população idosa e promover o consumo de alimentos saudáveis e a consciência de sua contribuição para a promoção da saúde de forma atraente, lúdica e educativa, na instituição de longa permanência para idosos "Recanto da Paz", em Maratáizes (ES).

2. METODOLOGIA

A estratégia metodológica adotada neste estudo envolveu uma abordagem abrangente para a coleta de dados, focando na observação detalhada da alimentação fornecida na instituição de longa permanência “Centro Capixaba de Acolhimento ao Idoso Recanto da Paz”, localizada no bairro Santa Rita I, em Marataízes, Espírito Santo. A pesquisa utilizou uma metodologia quali-quantitativa, que combina análises qualitativas e quantitativas para oferecer uma compreensão mais profunda das práticas alimentares e de como elas impactam o bem-estar dos idosos.

O estudo incluiu a análise dos cardápios oferecidos, uma avaliação detalhada dos macronutrientes e micronutrientes presentes na dieta dos idosos, e uma análise química dos alimentos consumidos para identificar deficiências nutricionais e verificar a conformidade com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e das Dietary Reference Intakes (DRI's).

Foram realizados acompanhamentos e observações diretas durante as refeições para avaliar a adequação dos alimentos oferecidos, bem como a aceitação e preferências dos residentes. A equipe da instituição foi orientada sobre as melhores práticas para a elaboração de cardápios equilibrados e a preparação das refeições, buscando garantir que as necessidades nutricionais dos idosos sejam atendidas de forma adequada.

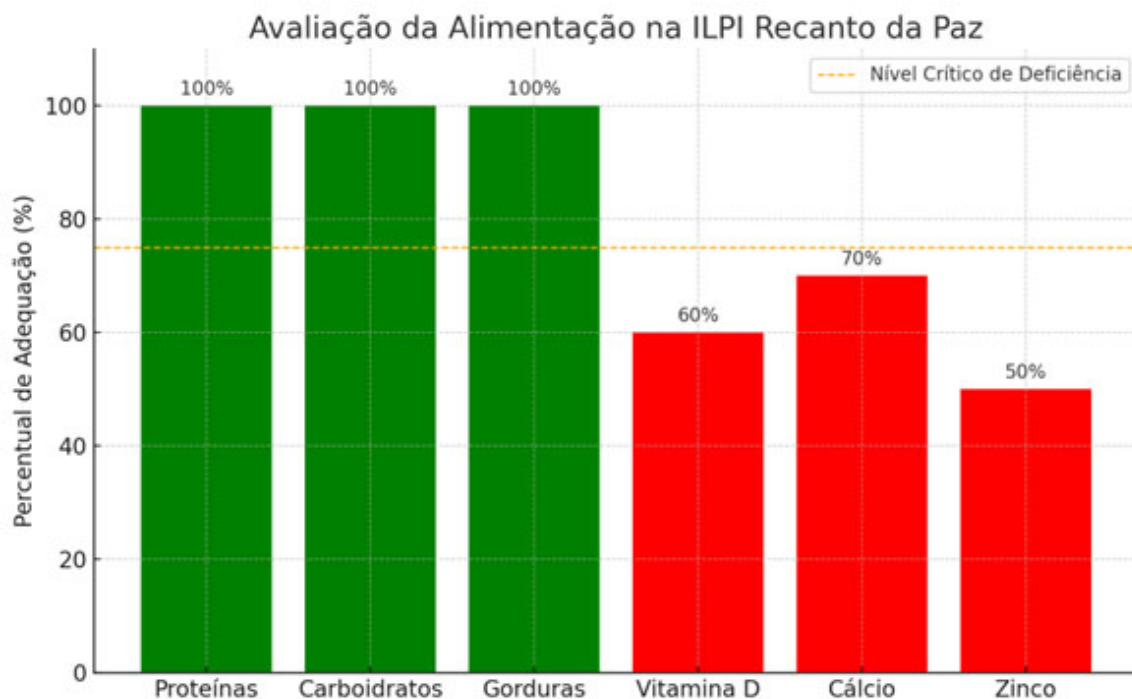
O estudo contou com a participação de seis idosos da instituição, selecionados para fornecer uma visão representativa das condições alimentares e suas implicações na saúde. Os dados coletados foram analisados para identificar padrões e tendências, com o objetivo de desenvolver intervenções educativas e práticas que possam melhorar a qualidade da alimentação e, consequentemente, a qualidade de vida dos residentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSAO

A análise dos dados coletados na Instituição de Longa Permanência para Idosos "Recanto da Paz" revelou informações importantes sobre o estado nutricional e os hábitos alimentares dos residentes. O gráfico apresentado na figura 1, apresenta a avaliação nutricional dos idosos na Instituição em estudo, destacando a adequação de macronutrientes e deficiências de micronutrientes.

A avaliação dos cardápios revelou que a ingestão de macronutrientes, como proteínas, carboidratos e gorduras, está em conformidade, atingindo 100% das recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e das Dietary Reference Intakes (DRI's). Esse resultado é positivo, uma vez que a ingestão adequada de proteínas é crucial para a manutenção da massa muscular e da imunidade, prevenindo a sarcopenia e outras condições relacionadas ao envelhecimento (Volpi et al., 2018).

Figura 01 – Avaliação Nutricional na Instituição de Longa Permanência para Idosos “Recanto da Paz”.



Fonte: Dados da Pesquisa

Contudo, foram identificadas deficiências importantes em micronutrientes como vitamina D (40%), cálcio (30%) e zinco (50%). Essa carência pode comprometer a saúde óssea e aumentar o risco de fraturas, osteoporose e infecções (Bischoff-ferrari et al., 2005; Harris et al., 2013). A baixa exposição solar e a redução da capacidade do organismo em sintetizar vitamina D são fatores que agravam essa deficiência entre os idosos, conforme destaca Vitolo (2008). Portanto, recomenda-se a inclusão de alimentos fortificados com vitamina D e cálcio, além da suplementação de zinco, conforme sugerido por Chernoff (2005).

Os idosos demonstraram boa aceitação dos alimentos oferecidos, especialmente, aqueles macios e de fácil mastigação. Esse aspecto é coerente com os achados de Vitolo (2008), que destaca que adaptações na textura dos alimentos são fundamentais para idosos com dificuldades de mastigação e deglutição. Essa adaptação também influencia diretamente na adesão a uma dieta equilibrada, facilitando o consumo adequado de nutrientes essenciais.

Alguns idosos relataram dificuldades adicionais na mastigação e deglutição, o que reforça a necessidade de ampliar a oferta de alimentos em consistência pastosa ou triturada para melhorar a ingestão nutricional e evitar deficiências alimentares.

As atividades educativas e lúdicas implementadas se mostraram eficazes na promoção de hábitos alimentares mais saudáveis. Essas ações promoveram maior compreensão dos idosos sobre a importância de uma alimentação equilibrada, incentivando melhores escolhas alimentares. Estudos como os de Garcia et al. (2019) apontam que atividades lúdicas contribuem para estimular o interesse e o apetite dos idosos, tornando o momento da refeição mais agradável.

Durante as atividades, vídeos educativos com personagens divertidos e músicas temáticas ajudaram os idosos a fixar informações importantes sobre a ingestão de alimentos ricos em fibras, vitaminas e minerais. Essa abordagem está alinhada à proposta de Jones et al. (2020), que destacam que estratégias educativas com linguagem simples e recursos audiovisuais aumentam significativamente a compreensão e a adesão aos novos hábitos alimentares.

A maioria dos residentes expressou satisfação com a variedade e qualidade das refeições oferecidas, relatando melhorias na disposição física e no bem-estar geral. Esse resultado reforça a importância de uma alimentação adequada e equilibrada como fator determinante para a qualidade de vida na terceira idade, conforme apontado por Menezes et al. (2010).

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de ajustes na oferta de micronutrientes e adaptações na textura dos alimentos, além da manutenção das atividades educativas, que se mostraram eficazes para promover melhorias na saúde e qualidade de vida dos idosos da Instituição de Longa Permanência "Recanto da Paz".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa destacou a importância de uma abordagem integrada para melhorar a alimentação dos idosos em instituições de longa permanência. Com base nos resultados obtidos, as seguintes considerações são recomendadas:

Aprimoramento do Cardápio: É essencial continuar ajustando o cardápio para garantir que todas as necessidades nutricionais sejam atendidas, com foco especial na correção das deficiências de micronutrientes. A inclusão de alimentos fortificados com vitamina D e cálcio, bem como a suplementação de zinco, pode ser benéfica.

Adaptação das Refeições: Considerar as dificuldades de mastigação e deglutição relatadas pelos idosos é fundamental. A preparação de alimentos com texturas apropriadas pode ajudar a melhorar a aceitação e a ingestão nutricional.

Continuidade das Atividades Educativas: Manter e expandir as atividades lúdicas e educativas é crucial para promover hábitos alimentares saudáveis e incentivar a participação ativa dos idosos. A educação contínua pode empoderar os residentes a fazer escolhas alimentares informadas.

Monitoramento Contínuo: Realizar avaliações nutricionais periódicas para monitorar o progresso e identificar áreas que necessitam de melhorias adicionais. O acompanhamento regular permitirá ajustar as intervenções conforme necessário para alcançar os melhores resultados possíveis.

Colaboração Multidisciplinar: Fomentar a colaboração entre a equipe da instituição, nutricionistas, cuidadores e os próprios residentes para criar um ambiente de cuidado nutricional abrangente e participativo.

Essas ações contribuirão para a melhoria contínua da qualidade de vida dos idosos na Instituição de Longa Permanência "Recanto da Paz", promovendo um envelhecimento saudável e ativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. et al. Envelhecimento e mudanças fisiológicas. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85–93, 2007.

BISCHOFF-FERRARI, H. A. et al. Fall prevention with supplemental and active forms of vitamin D: a meta-analysis of randomised controlled trials. *BMJ*, London, v. 330, n. 7493, p. 1361–1364, 2005.

CARR, A. C.; MAGGINI, S. Vitamin C and immune function. *Nutrients*, Basel, v. 9, n. 11, p. 1211, 2017.

CERVATO, A. M. et al. Alimentação e envelhecimento: uma revisão. *Revista Brasileira de Nutrição*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 227–239, 2005.

CHERNOFF, R. Protein and older adults. *Journal of the American College of Nutrition*, New York, v. 23, n. 6, p. 627S–630S, 2005.

GAMMACK, J. K.; SANFORD, A. M. Nutrition in the elderly. *Clinics in Geriatric Medicine*, Philadelphia, v. 31, n. 3, p. 385–399, 2015.

GARCIA, A. B. et al. Estratégias nutricionais para a terceira idade. Campinas: Nutrição, 2020.

HARRIS, W. S. et al. Omega-3 fatty acids and cardiovascular disease: new recommendations from the American Heart Association. *Arteriosclerosis, Thrombosis, and Vascular Biology*, Dallas, v. 33, n. 2, p. e1–e10, 2013.

HULSHOF, K. F. A. M. et al. Intake of selected nutrients from foods, from fortification and from supplements in various European countries. *Food & Nutrition Research*, Oslo, v. 56, p. 1–12, 2012.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. População idosa e institucionalização. Curitiba, 2008.

JONES, C. et al. Educational interventions to promote healthy eating in the elderly: a review of the evidence. *Health Education Journal*, London, v. 79, n. 6, p. 675–689, 2020.

MAHAN, L. K.; ESCOTT-STUMP, S. Alimentos, nutrição e dietoterapia. 11. ed. São Paulo: Roca, 2012.

MENEZES, H. C. et al. A importância da alimentação saudável na velhice. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 487–495, 2010.

MORRIS, M. C. et al. Dietary folate and vitamins B-12, B-6 not associated with incident Alzheimer's disease. The Journal of Nutrition, Health & Aging, Paris, v. 12, n. 9, p. 661–666, 2008.

SHANKAR, A. H.; PRASAD, A. S. Zinc and immune function: the biological basis of altered resistance to infection. The American Journal of Clinical Nutrition, Bethesda, v. 68, n. 2, p. 447S–463S, 2008.

SLAVIN, J. Fiber and prebiotics: mechanisms and health benefits. Nutrients, Basel, v. 5, n. 4, p. 1417–1435, 2013.

VITOLO, M. R. Nutrição: da gestação à adolescência. Rio de Janeiro: Rubio, 2008.

VOLPI, E. et al. Protein intake and muscle function in older adults. Clinical Nutrition, Edinburgh, v. 32, n. 5, p. 765–773, 2018.

BREVE HISTÓRIA DO ISEB E BIOGRAFIA DE ÁLVARO VIEIRA PINTO: CONTRIBUIÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

BRIEF HISTORY OF ISEB AND BIOGRAPHY OF ÁLVARO VIEIRA PINTO:
CONTRIBUTION TO STRENGTHENING DEMOCRACY

DOI: 10.29327/5576612.1-5

Dimitri Barreto¹
Marcus Antonius da Costa Nunes²

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

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo examina a trajetória intelectual e o legado educativo de Álvaro Vieira Pinto (1909–1987), com ênfase em sua atuação no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), entre 1955 e 1964. Destaca-se sua contribuição para a construção de uma filosofia brasileira autêntica, crítica ao eurocentrismo e voltada à descolonização do pensamento e à formação de uma consciência crítica nacional. Mesmo marginalizado pela academia por adotar uma linguagem acessível e romper com padrões eruditos tradicionais, Vieira Pinto influenciou profundamente pensadores como Paulo Freire e teóricos do pensamento decolonial. No ISEB, articulou teoria e prática em defesa de um projeto de desenvolvimento nacional autônomo, tendo na educação pública, gratuita e de qualidade um instrumento essencial de emancipação. O texto também insere o ISEB no contexto histórico do nacional-desenvolvimentismo, abordando os embates entre liberais e desenvolvimentistas nos governos Vargas, Dutra, Kubitschek e Goulart. Com o golpe militar de 1964, o ISEB foi extinto, interrompendo um projeto intelectual comprometido com a soberania popular. Nas últimas décadas, a obra de Vieira Pinto tem sido redescoberta, evidenciando sua atualidade diante dos desafios contemporâneos da democracia brasileira. O artigo defende, assim, o resgate de sua filosofia como base para a formação de um pensamento crítico e transformador, enraizado na realidade social do país.

Palavras-chave: Álvaro Vieira Pinto, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Filosofia Brasileira, Nacional-Desenvolvimentismo, Educação Pública.

ABSTRACT

This article examines the intellectual trajectory and educational legacy of Álvaro Vieira Pinto (1909–1987), with an emphasis on his work at the Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) between 1955 and 1964. His contribution to the construction of an authentic Brazilian philosophy, critical of Eurocentrism and focused on the decolonization of thought and the formation of a critical national consciousness, stands out. Despite being marginalized by academia for adopting an accessible language and breaking with traditional scholarly standards, Vieira Pinto profoundly influenced thinkers such as Paulo Freire and theorists of decolonial thought. At ISEB, he articulated theory and practice in defense of an autonomous national development project, using free, high-quality public education as an essential instrument of emancipation. The text also places ISEB in the historical context of national developmentalism, addressing the clashes between liberals and developmentalists during the Vargas, Dutra, Kubitschek, and Goulart governments. With the military coup of 1964, ISEB was closed, interrupting an intellectual project committed to popular sovereignty. In recent decades, Vieira Pinto's work has been rediscovered, evidencing its relevance in the face of contemporary challenges facing Brazilian democracy. This article thus advocates the recovery of his philosophy as a basis for the formation of critical and transformative thinking, rooted in the social reality of the country.

Keywords: Álvaro Vieira Pinto, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Brazilian Philosophy, National Developmentalism, Public Education.

1. INTRODUÇÃO

Situando este artigo no âmbito da história da educação brasileira, tem como objetivo conhecer e descrever o conjunto das atividades e estratégias educativas dentro do recorte de vida e da trajetória de um dos maiores expoentes da filosofia brasileira, Álvaro Borges Vieira Pinto (1909-1987). Embora perseguido, exilado e propositadamente relegado da história brasileira, principalmente pelos intelectuais estruturalistas da USP, suas principais ideias filosóficas foram desenvolvidas e divulgadas ao longo de sua trajetória no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

No período de sua existência entre os anos de 1955 a 1964, o ISEB tinha como objetivo o conhecimento científico e a disseminação de um saber epistemológico para além dos muros das universidades, contribuindo e intervindo no desenvolvimento de uma realidade nacional onde se buscava o diálogo, a existência individual e a prática coletiva para a transformação da vida, mediada pela categoria do trabalho.

Pesquisando a obra de Álvaro Vieira Pinto, bem como sua própria trajetória como intelectual brasileiro, observamos que o mesmo, preocupava-se principalmente com o processo de descolonização, libertação e desenvolvimento para uma superação do subdesenvolvimento e da realidade nacional. Identificando as contribuições de Álvaro Vieira Pinto em seu historicismo epistemológico e relatando o pensamento filosófico e sua atuação político-ideológica, pode-se afirmar que a necessidade do resgate histórico e de seu legado às contribuições existenciais filosóficas, políticas e ideológicas, ainda se fazem justificar, haja vista a real conjuntura de nossa democracia e de uma ameaça real aos poderes da nossa república. Pode-se dizer que o legado do processo de constituição da república brasileira, origina-se dentro do contexto onde foram os militares e não a sociedade civil os protagonistas da história. Desse modo, amargamos de forma linear na história, a real ameaça de golpe e o fomento das ideias conservadoras hegemônicas na política brasileira.

Ressaltamos que apesar da imensa importância e profundidade de Álvaro Vieira Pinto para a superação histórica e colonialista da consciência ingênua do povo brasileiro, que se caracterizava pelo pensamento neoliberal e conservador das elites, o verdadeiro confronto das ideias de uma consciência crítica desenvolvida por Álvaro Vieira Pinto, acontecia no âmbito econômico e o cultural. Portanto, questionamos ao longo deste artigo como se desenvolveu sua trajetória e suas contribuições no ISEB.

2. PERPASSANDO PELA BIOGRAFIA DE ÁLVARO VIEIRA PINTO (1909 -1987)

Torna-se necessário situar Álvaro Vieira Pinto dentro de um contexto maior da filosofia brasileira e da América Latina, apresentando o filósofo brasileiro e seu protagonismo na desconstrução da filosofia continental e analítica, herdada sob o jugo da colonização e da história

da Europa. Foi preciso Álvaro Vieira Pinto se desfazer do peso de toda tradição filosófica para a elaboração de um projeto para a libertação de um pensamento que teve em seu contínuo heterogêneo a grande conversação da filosofia ocidental, desde o seu fundamento na antiguidade, onde se estabelecia uma epistemologia científica que escapasse da cosmogonia dos poetas da mitologia para uma cosmologia dos filósofos pré-socráticos.

O pensamento racional inaugurado principalmente por Platão na antiguidade que percorre toda história da filosofia antiga, média, moderna e contemporânea, chegando à filosofia da linguagem, formam o fundamento do pensamento de Álvaro Vieira Pinto para a superação da submissão e do subdesenvolvimento atrelados tanto as questões políticas-econômicas, como em relação a epistemologia sociológica e do pensamento do Brasil e da América Latina.

Álvaro Vieira Pinto foi um intelectual genuinamente brasileiro, sensível as questões nacionais e ao desenvolvimento do povo brasileiro, para isso, procurou fazer um profundo estudo de ontologia que fosse originariamente do Brasil, desvelando através de uma descrição fenomenológica os traços fundamentais de uma analítica do ser brasileiro, onde se pode expressar não somente a autoconsciência de si mesmo, mas também a consciência coletiva como um processo de mobilidade do ser individual ingênuo para um ser individual crítico, bem como, a mobilidade e transposição do ser individual para o ser coletivo.

O seu pensamento e legado vai influenciar principalmente o pensamento de Paulo Freire e outros pensadores da teoria crítica, que a partir dos níveis de consciência de Álvaro Viera Pinto, desenvolvem uma escala de consciência semiestruturada para a consciência crítica, e também o pensamento decolonial.

A história e a historiografia são disciplinas de difícil compreensão, requerem de nós um esforço muito grande no investigar filosófico, pois diz respeito ao método de descrição e o seu sentido na história, procurando não somente a averiguação dos fatos históricos, como também seus objetivos e finalidades na luta da formação da consciência para a compreensão dos preconceitos inculcados por uma ideologia hegemônica. O esforço, alcançado por meio da filosofia da história, tem como fundamento o conceito do histórico e sua contextualização no tempo.

Como todo intelectual, a jornada de AVP é marcada pelo seu caminhar, o que transformou seu próprio pensar filosófico. Segundo a pesquisadora estudiosa de AVP, Norma Côrtes (2020, p.5):

[...] É possível afirmar que a trajetória intelectual de Álvaro Vieira Pinto caminhou do catolicismo ultramontano até o marxismo revolucionário? É possível dizer que, primeiro, durante a juventude, ele foi um carola integralista: depois passou a ser existencialista jasperiano ou heideggeriano: e por fim um marxista que esposava a filosofia de F. Engels e o materialismo dialético?

Ao estudarmos a vida e obra de Álvaro Vieira Pinto, pode-se intuir que o filósofo ao se situar no drama da vida cotidiana do brasileiro, dentro desse contexto tardio da industrialização do Brasil e das fortes pressões do capitalismo no modelo fordista de produção do capital, foi uma voz importante na defesa da democracia, da república e da soberania do povo brasileiro.

Álvaro Borges Vieira Pinto, nasceu em 11 de novembro de 1909, na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ), faleceu de infarto, em 11 de junho de 1987 em seu apartamento em Copacabana, na capital do Rio de Janeiro, aos 77 anos. Foi um intelectual, filósofo e tradutor brasileiro, que atuou principalmente no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), e na faculdade de Filosofia do Brasil, atualmente, UERJ. Iniciou seus estudos básicos na escola Santo Inácio em Botafogo (RJ), formou-se na Faculdade Nacional de Medicina (RJ), em 1932. Ingressando em 1934 na Ação Integralista organizada por Plínio Salgado, se afastando logo depois por suas convicções políticas e teóricas, tomando outro rumo em suas concepções que foram do existencialismo sartreano e jarperiano a fenomenologia essencialista do *Da Sein* de Heidegger em “Ser e Tempo”. A abertura de Álvaro Vieira Pinto para a facticidade do homem em sua leitura comparada à realidade nacional e da América Latina, tem como trajetória de vida e obra a esperança da democracia participativa.

Seus primeiros trabalhos escritos na ciência foram da área médica, onde publicou artigos sobre o câncer. Atuou durante um ano em Medicina como médico clínico em consultório próprio, no estado de São Paulo, e depois como laboratorista e pesquisador, por 16 anos, na Fundação Gaffré e Guinle (no Rio de Janeiro). Logo em seguida formou-se também em física e matemática na Universidade do Distrito Federal (UDF), por volta de 1934. Começou então a lecionar lógica matemática na UDF, para depois lecionar lógica na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFfi). Em 1941, como professor substituto, começa a ministrar o curso “História da Filosofia” na FNFfi. Neste mesmo ano, foi colaborador da revista Cultura Política, um dos principais meios de divulgação do período do Estado Novo, contribuindo em sua coluna “Estudos e Pesquisas Científicas”. Em 1949 foi para Sorbonne, na França, estudar e defender sua tese de doutorado intitulada “Ensaio sobre a dinâmica na cosmologia de Platão”, retornando em 1950 para o Brasil e assumindo como titular a cadeira de História da Filosofia na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) como professor catedrático.

Chefiou o Departamento de Filosofia do ISEB de 1955 a 1961, a convite de Roland Corbier, ministrando cursos como professor e autor de livros, coordenador de publicação de livros e tradutor. Esse instituto fazia parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo objetivo era o estudo, ensino e divulgação das ciências sociais, objetivando aplicar as categorias e dados dessas ciências na análise e compreensão crítica da realidade brasileira, contribuindo para a promoção do desenvolvimento nacional. Neste período organizou a Revista de Textos Contemporâneos de Filosofia e publicou seu livro Consciência e Realidade Nacional I e II (1960).

Assumindo de 1962 a 1964 a direção executiva do ISEB, enfrentou uma forte pressão política e ideológica da direita liberal e conservadora, além de uma grande crise financeira no Instituto e da grande propaganda da mídia financiada pelas forças conservadoras e burguesas.

Com o advento do golpe militar em 31 de março 1964, derrubando o governo de João Goulart que era comprometido com o ISEB, em 13 de abril de 1964, houve a perseguição aos membros do ISEB e o fechamento do Instituto. Assim, Álvaro Vieira Pinto teve que fugir para Minas Gerais no primeiro momento após o inquérito policial militar e, em seguida, ocorreu a extinção do ISEB. Na sequência, saiu do Brasil, exilando-se na Iugoslávia (em 1964-1965) e depois no Chile (1965-1968), onde trabalhou no CELADE (Centro Latino-Americano de Demografia), como professor, tradutor, autor de livros e ministrando cursos. Ao voltar para o Brasil, em 1968, sofre severa restrição de atuação profissional, proibido de publicar suas obras, isolando-se em seu apartamento, trabalhando como tradutor e autor de livros, vindo a ser, posteriormente, aposentado compulsoriamente. Por essa razão que parte de suas obras foram publicadas apenas postumamente.

3. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO BRASIL ENTRE 1930-1956

Abordaremos sinteticamente por meio da obra de Faveri (2019) a era Vargas entre o período de 1930 a 1955, dentro de uma perspectiva de atraso social e industrial devido ao recente processo do fim da escravidão e da recente república oligárquica, onde se inicia o conflito de interesses de classes que surgiram no Brasil, tendo em vista a implementação das indústrias, das novas tecnologias e a formação da nova classe burguesa no país. É nesse contexto que se constitui a formação da consciência nacional do homem brasileiro, sendo o seu atraso diante dos países desenvolvidos a mola propulsora do pensamento Álvaro Vieira Pinto com vistas a superação do subdesenvolvimento do país.

Foi particularmente nesse período histórico denominado “Era Vargas”, que se observa uma espécie de marco histórico, onde vimos surgir os conflitos socioeconômicos e políticos, vindos de grupos de interesses diferentes e que acabaram por influenciar as mudanças econômicas, sociais e políticas nas décadas subsequentes. Dessa forma, destacamos dois grupos distintos ideologicamente opostos, a saber: os nacionalistas e os liberais. Esse período é marcado por um processo revolucionário e tomada do poder culminando com um golpe de Estado em 1937 e termina com outro golpe em 1945. O golpe dado por Getúlio Vargas não só mudou a política oligárquica do período café com leite, como também instituiu um governo com características populistas, assim como foi no governo de Goulart em 1964.

Essa característica de Vargas que ao governar não se articulava com os integralistas e nem comunistas, o levaram a pôr fim na república durante sua ditadura, como também

abriu espaço para a política populista e de propaganda ideológica do governo, que diante das novas mudanças da sociedade brasileira e da migração da população do campo para a nova sociedade urbana, despertou em Vargas, ao mesmo tempo, o controle das massas e os acordos com os sindicatos.

As massas de imigrantes rurais que conquistam a grande cidade e que atingem os novos empregos criados pelo desenvolvimento urbano-industrial, dão o primeiro passo para a conquista de sua cidadania social e política. O ingresso do migrante na vida urbana é o primeiro passo na conversão em cidadão social e politicamente ativo e para a dissolução dos vínculos tradicionais de legalidade e submissão aos potentados rurais e aos chefes políticos dos pequenos municípios. Essas novas massas que migram em busca de novas oportunidades de trabalho são evidentemente, massas que pressionam no sentido de sua própria ascensão social. Tem-se dito, no Brasil, que o homem que consegue transferir-se do campo para a cidade faz sua “revolução individual” (Weffort, 1989, p.75 apud Faveri, 2019, p.18-19).

Desse modo, se deu o movimento de migração do campo para a cidade, exigindo do governo Vargas soluções para a adequação de uma nova sociedade burguesa que estava surgindo no Brasil e sua contradição de valores com a antiga sociedade colonial oligárquica que, até então, eram a maioria política nos governos. Essa nova classe de trabalhadores migrados do campo, precisavam aprender os novos ofícios do estado desenvolvimentista, assim nascendo junto com as indústrias uma escola adequada que preparasse esse novo homem para desempenhar as funções na indústria, no transporte, no escritório e demais profissões do meio urbano. A consequência dessa nova sociedade brasileira industrial, a partir da Revolução de Trinta, foi a base fundamental para o surgimento do Estado burguês no Brasil, que de certa maneira representou a queda do antigo regime do Estado oligárquico.

Com Getúlio no poder inicia-se um novo ciclo de desenvolvimento no país, e uma nova classe urbano-industrial em formação, que agora tinham um papel de decisão no governo e passam a defender uma política de autonomia do país em relação a economia exterior e a substituição das importações pelo desenvolvimento nacional, através da indústria privada e a realização de obras e infraestrutura, criando as condições para a construção de estatais que garantisse o desenvolvimento nacional.

Nesse contexto, socioeconômico-político destacamos a acentuada polêmica entre o professor Eugênio Gudín, de postura neoliberal e origem integralista, representando os interesses da elite urbana e agrária, e o professor Roberto Simonsen que representava um estrato da elite industrial que defendia o mesmo projeto do grupo preliminar de isebianos. Enquanto os debates se acirram entre esses dois lados, um grupo de intelectuais desenvolvimentistas agrega forças para formar o grupo preliminar do que se constituiria no ISEB a partir da segunda metade da década de 50, participando intensamente da discussão e organização de um projeto nacional para o desenvolvimento do país. As ideias desses intelectuais isebianos convergiam com o grupo de industriais.

Após a Segunda Grande Guerra, o cenário internacional é marcado pela polarização ideológica da Guerra Fria, onde o mundo se dividiu em dois grandes blocos: o capitalismo, representado pelo imperialismo econômico dos Estados Unidos, e o comunismo, representado pelo socialismo da União Soviética, forças antagônicas que influenciaram a conjuntura política do Brasil. Nesse contexto, associar a imagem de um indivíduo ao comunismo era o mesmo que taxar a pessoa de mal. E esse era o projeto dos conservadores, vincular ao comunismo todas as forças contrárias à sua ideologia, inclusive o movimento nacionalista desenvolvimentista. Ser “xingado” de comunista era um desprestígio a qualquer cidadão, político ou intelectual, o que ocorreu com Anísio Teixeira, que assinou “o manifesto dos pioneiros”, e com Álvaro Vieira Pinto, que defendia o nacionalismo desenvolvimentista livre de qualquer submissão externa.

Em 1945, com o fim do Estado Novo, Eurico Gaspar Dutra candidatou-se pelo Partido Social Democrático (PSD), em coligação com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e venceu as eleições de 2 de dezembro de 1945. A base ideológica desses partidos se apoia na tendência liberal defendida por Eugênio Gudin. Foi um governo que frustrou as expectativas das classes populares, o que oportunizou a articulação de Getúlio Vargas para voltar à presidência por meio das urnas. Nessa conjuntura são forjadas as sementes do movimento nacionalista, que ao tomar corpo vai influenciando cada vez mais o Estado na década de 50, quando se estabelece o ISEB em sua segunda metade.

Durante o Governo de Dutra foi promulgada a nova Constituição, em 1946, que favoreceu a entrada e a saída de capital estrangeiro sob o clima do liberalismo econômico e anti estatizante, comprometendo o projeto desenvolvimentista do país. A interferência dos Estados Unidos acontecia no campo econômico e do governo brasileiro. Nesse contexto, nasce o grupo denominado como “entreguista”, que defendia a política de internacionalização, o que era combatido pelos isebianos e criticado por Álvaro Vieira Pinto.

Com o descontentamento da população pela atuação do governo Dutra, Vargas é reconduzido pelas urnas à Presidência da República pelo quinquênio de 1951-1956. O governo Vargas é obrigado a aceitar o capital estrangeiro no Brasil, defendido pelo projeto liberal de Dutra, visto que corria o risco do desaparecimento do recém-criado parque industrial implantado no país.

4. A ORIGEM E A BREVE TRAJETÓRIA DO ISEB

A origem do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), instituição amparada pelo MEC de 1955 a 1964, se situa dentro de um contexto maior que antecede este estudo. Trata-se agora, de forma sintética, mostrar a trajetória histórica do ISEB e sua estrutura organizacional de trabalho enquanto atividade ideológica desse instituto. Ao tratar essa história e sua trajetória, tem-se como objetivo mostrar as intencionalidades coletivas e individuais dos isebianos

que se encontravam em volta de Vieira Pinto. Esses intelectuais se constituíram a partir de consensos e conflitos no interior do ISEB para construção de uma ideologia e, conseqüentemente consciência crítica, atrelados ao nacional desenvolvimentismo do Brasil e suas compreensões da realidade nacional, de acordo com suas respectivas visões de mundo e antagonismos, advindos de seus próprios princípios políticos e conflitos de interesses de classe.

4.1. Como surgiu a ideia do ISEB

Devido às diferentes formas de compreensão da realidade nacional e os diversos interesses econômicos e políticos, surgiram no interior do ISEB um pensamento heterogêneo e antagônico que expressava todo contexto histórico do nacional desenvolvimentismo, bem como toda questão relacionada à situação social-econômica-política a que vivenciavam no período de 1955 a 1964. O ISEB teve como questão fundamental o compromisso de pensar o Brasil a partir dos reais interesses do desenvolvimento nacional, buscando se libertar dos interesses econômicos e culturais que vinham do exterior por conta de toda herança colonial de um país subdesenvolvido.

Embora o ISEB tinha um núcleo comum para pensar o nacional desenvolvimentismo, sua composição era complexa, formada por diferentes grupos de intelectuais com grande diversidade nas formas de pensar que culminaram em verdadeiros antagonismos internos, causando imensos conflitos e grandes debates, oratórias e narrativas que visavam justificar as suas próprias realidades e diferenças. Isso causou muitas crises e conflitos internos de seus membros sempre em torno de suas defesas ideológicas-políticas ocasionando um campo de batalha que girava em torno de seus interesses e ideologias.

Nesse cenário de conflitos e interesses, somado à defesa irrestrita ao governo de Goulart por parte de um grupo de isebianos contrários à ideologia neoliberal imperialista, se configurou o racha no interior do ISEB, que tinha o diálogo em favor do pacto nacional desenvolvimentista. Com isso, dissolvem-se os grupos, acirrando as disputas e diferenças ideológicas, o que virá ocorrer em decorrência disso a extinção do ISEB enquanto instituição e posteriormente como consequência, um Inquérito Policial Militar do Exército e o exílio de Vieira Pinto.

Ao longo dos nove anos de existência do ISEB, suas atividades se voltavam em organizar e desenvolver cursos, seminários, conferências e pesquisas que no decorrer do tempo se ampliaram por todo território nacional. Tendo como objetivo, alcançar o mais diversificado público, sendo esses os representantes das Forças Armadas, do Conselho Nacional de Segurança Nacional, dos Ministérios de Estado e do Congresso Nacional. Também participavam das atividades oferecidas pelo ISEB, sindicalistas, empresários, parlamentares, professores, estudantes universitários, profissionais liberais e funcionários públicos. O ISEB tornou-se um instituto fomentador e incentivador de diálogos que englobam as temáticas fundamentais do desenvolvimento nacional.

Dentro deste contexto histórico e educacional se deu anteriormente ao ISEB, o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), com um grupo de intelectuais que pensavam as soluções para o Brasil, denominados como “Grupo de Itatiaia”, formou-se a partir de 1952 até 1953, dando origem logo depois em junho 1955 ao ISEB.

Foi durante o governo de Juscelino Kubitschek que os membros do instituto promoveram uma rica e intensa análise em defesa do desenvolvimento nacional, sendo que nesse período as pesquisas e debates acerca de uma consciência nacional foram fomentadas e aprofundadas com aquilo que deveria ser o princípio fundamental do ISEB. Enquanto o instituto tinha como objetivo principal articular o conhecimento da realidade nacional e seu desenvolvimento a partir de um programa do governo de JK, que tinha como slogan “Avançar 50 anos em 5”, utilizando-se do ISEB como fundamento teórico-prático e ideológico.

A história do ISEB é caracterizada fundamentalmente por sua natureza heterogênea, devido à própria diversificação no pensamento e posicionamentos sociológicos e filosóficos de seus membros. Quanto à posição de Álvaro Vieira Pinto, pode-se dizer que o filósofo brasileiro sempre se preocupou com a verdade e com a transmissão das ideias dos autores. A sua trajetória como intelectual brasileiro e todo contexto histórico de sua época, o levou a transitar do idealismo platônico, ao existencialismo sartreano e jasperiano, ao materialismo histórico em sua obra “A sociologia dos países subdesenvolvidos”.

Dentro do ISEB se refletia a “luta de classes” advindas da formação da sociedade brasileira, demonstrando sua complexidade principalmente entre as décadas de 50 e 60, o que fez, a partir das diferentes ideologias a tomada de uma posição sobre um fundamento teórico para a superação das divergências internas, com a anulação do conceito “conflito de classes”, optando pelo método histórico em suas pesquisas.

Pode-se afirmar que a única exceção foi Álvaro Vieira Pinto, que paulatinamente adota o método materialista histórico e deixa o método dialético formal, vislumbrando a superação do subdesenvolvimento, a formação de uma consciência crítica para uma “intelligenza” e unidade nacional com o objetivo de atingir os diversos segmentos, dentre eles a classe industrial burguesa, para o desenvolvimento de políticas econômicas e sociais, de forma a diminuir a distância entre as classes sociais constitutivas na nova sociedade industrial brasileira. O que acabou não dando muito certo, pois ao contrário da retórica apaziguadora, o discurso nacionalista acaba por ganhar força em relação ao neoliberalismo, representado pelo professor de economia Eugênio Gudin, enquanto que o nacionalismo desenvolvimentista, foi liderado por Roberto Simonsen.

Com isso essas posições divergentes, alimentaram não somente o diálogo interno dos intelectuais do ISEB, como fomentou a política populista da década de 50 e 60, com propostas de cunho nacionalista desenvolvimentistas vinculadas aos governos progressistas, até sua extinção decretada pelo governo da ditadura militar em 1964.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que as contribuições filosóficas e o legado de Álvaro Vieira Pinto para a filosofia brasileira tiveram dois momentos distintos, no primeiro pode-se destacar sua própria trajetória de vida e obra enquanto filósofo, além da atuação no ISEB. No segundo momento pode-se ressaltar uma redescoberta de sua obra principalmente nessas duas últimas décadas.

Visto que a comunidade filosófica recebeu mal a obra de Álvaro Vieira Pinto por algumas décadas, não só do ponto de vista da teoria, mas também com um claro intuito de desprestigiar sua capacidade intelectual e sua obra filosófica. Isso pode ter ocorrido devido o não reconhecimento de uma filosofia genuinamente brasileira, dentro da própria academia que não aceitava a formulação de uma filosofia autêntica, não podendo essa se legitimar a não ser como comentaristas da filosofia europeia, e de um certo intelectualismo estrutural francês e uspiano.

Ao procurar as causas de uma possível existência na filosofia do Brasil, pode-se notar dois movimentos antagônicos, o primeiro visa a aceitação e o incentivo para que seja constituída uma filosofia brasileira, e a segunda vertente, não acredita na superação da filosofia brasileira, observar-se que Álvaro Vieira Pinto, em seu caminhar filosófico preocupado com a verdade, com a consciência crítica, com a decolonialidade, e a superação do subdesenvolvimento, teve como um dos principais propósitos simplificar a linguagem e o rigor da erudição, levando o conhecimento para além dos muros das universidades. Com isso, procurou de uma forma simples abordar as questões mais complexas da existência do homem, elaborando sua principal obra filosófica, *Consciência e Realidade Nacional* (vol. I e II), em uma linguagem acessível a qualquer pessoa que esteja disposta a ler, fazendo desse modo propositadamente uma narrativa livre das citações e referências acadêmicas. Acredita-se que este foi um dos principais motivos das várias críticas que o meio acadêmico lhe atribuiu, mesmo sabendo que não foi só isso, as diversas outras críticas chegaram a acusa-lo de um nacionalismo fascista.

O artigo estabelece conexões entre a vida e obra de Álvaro Vieira Pinto, sua trajetória no ISEB e o estado democrático de direito, sendo apenas a ponta do iceberg explorado, perpassando pelas ideias deste pensador, suas provocações e indagações que estão presentes na atualidade. Enfim, a história se repete e as obras do referido autor permanecem vivas. Ao recordar a memória histórica de Álvaro Vieira Pinto, evidenciamos um pequeno recorte da história do autor no Brasil e na América Latina.

A obra traz uma superação da consciência ingênua para a possibilidade da consciência crítica do povo brasileiro por meio de uma educação humana, pública, gratuita, laica e de qualidade para a libertação da condição de subdesenvolvimento, visto que a sociedade brasileira sempre passa pela pressão do capital externo em detrimento de um real desenvolvimento nacional. O legado de Álvaro Vieira Pinto, tem como premissa a educação e o fortalecimento da democracia, com vistas à maior participação popular na democracia representativa e no asseguramento dos pilares da República.

REFERÊNCIAS

CÔRTEZ, Norma. **Três comunicações reunidas sobre Álvaro Vieira Pinto**. Artes do Tempo: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43441450/COMUNICA%C3%87%C3%95ES_REUNIDAS_sobre_Alvaro_Vieira_Pinto. Acesso em: 2 out. 2022.

FAVERI, José Ernesto de. **Álvaro Vieira Pinto: contribuições à educação libertadora de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: LiberArs, 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional: volume 1: a consciência ingênua**. Contraponto: Rio de Janeiro, 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional: volume 2: a consciência crítica**. Contraponto: Rio de Janeiro, 2020.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA FENOMENOLOGIA E DAS CATEGORIAS DE CONSCIÊNCIA DE ÁLVARO VIEIRA PINTO

TEACHER TRAINING BASED ON ÁLVARO VIEIRA PINTO'S PHENOMENOLOGY AND CATEGORIES OF CONSCIOUSNESS

DOI: 10.29327/5576612.1-6

Dimitri Barreto¹
Kátia Gonçalves Castor²

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

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo acadêmico analisa como a formação de professores pode ser transformada por meio da fenomenologia e das categorias de consciência propostas por Álvaro Vieira Pinto, a partir de um estudo de caso com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município da Serra, Espírito Santo. Fundamentando-se em uma abordagem crítica e historicista, e ancorado na metodologia da pesquisa-ação, o estudo visa compreender como os níveis de consciência — ingênua e crítica — se manifestam e como podem ser superados através de práticas pedagógicas reflexivas e emancipatórias. A pesquisa inclui uma revisão aprofundada da obra de Vieira Pinto, sua trajetória filosófica e política, a relação entre consciência e realidade e os fundamentos ontológicos da educação na perspectiva fenomenológica, historicista e crítica dialética. Os resultados revelam a potência das categorias vieirapintianas na formação crítica dos docentes e no fortalecimento da consciência nacional e democrática.

Palavras-chave: Álvaro Vieira Pinto. formação docente. consciência crítica. fenomenologia. EJA. educação emancipatória.

ABSTRACT

This academic article analyzes how teacher training can be transformed through phenomenology and the categories of consciousness proposed by Álvaro Vieira Pinto, based on a case study with teachers of Youth and Adult Education (EJA) in the municipality of Serra, Espírito Santo. Based on a critical and historicist approach, and anchored in the methodology of action research, the study aims to understand how the levels of consciousness — naïve and critical — manifest themselves and how they can be overcome through reflective and emancipatory pedagogical practices. The research includes an in-depth review of Vieira Pinto's work, his philosophical and political trajectory, the relationship between consciousness and reality, and the ontological foundations of education from the phenomenological, historicist, and critical dialectical perspective. The results reveal the power of Vieira Pinto's categories in the critical training of teachers and in strengthening national and democratic consciousness.

Keywords: Álvaro Vieira Pinto. teacher training. critical consciousness. phenomenology. EJA. emancipatory education.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte da dissertação do Programa de Pós-graduação de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), integrando a linha de pesquisa “A Educação e a Inovação”, na perspectiva da educação crítica. Esta linha de pesquisa dedica-se ao estudo de teorias e epistemologias voltadas aos profissionais que vislumbram a área educacional como motivadora do desenvolvimento humano, tanto na área humana como tecnológica, com a utilização de elementos inovadores, com o objetivo de aperfeiçoar a área educacional em todas as suas nuances (UNIVC, 2024).

A linha de pesquisa em questão se dedica não apenas aos aspectos teóricos e acadêmicos, mas antes sim sua relação profissional e prática das atitudes e dos fazeres pedagógicos. Isso inclui uma análise do estado de coisas e fenômenos que se dão no cotidiano concreto histórico dos professores e nas diversas interpretações da realidade que são preenchidas pelas intuições categoriais na consciência, estabelecendo assim a formação e a relação da consciência e realidade, impactando na transposição dos conteúdos dos dados reais e a transformação dos níveis de consciência dos professores e consequentemente dos alunos.

A relação entre a consciência e a realidade, são duas coisas distintas e acontecem simultaneamente de acordo com o estado de coisas que são vivenciadas na realidade e transformadas em interpretações para o entendimento e compreensão humanas dentro do ponto de vista racional, visando a superação do conhecimento das opiniões, do senso comum, e dos preconceitos inculcados pelas camadas da história e da cultura, sem perder a simplicidade e significatividade de cada fato histórico, relacionado as categorias críticas da objetividade, da historicidade, da racionalidade, da totalidade, da atividade, da liberdade e da nacionalidade, dentro desse contínuo heterogêneo de nossa história das ideias, bem como, da teoria do conhecimento.

Para tanto abordaremos a relação de como são formadas a consciência a partir da realidade sob diferentes aspectos que formam a nossa consciência como: o trabalho, a práxis, a ideologia, a alienação, a percepção sensível e a intencionalidade categorial (Pinto, 2020).

Sentindo a necessidade de resgatar o filósofo e intelectual Álvaro Vieira Pinto³, como um filósofo originário brasileiro que empreendeu todo seu esforço no conceito de totalidade do povo e consequentemente no desenvolvimento da nação brasileira, situada em um determinado momento histórico, dentro da etapa de seu processo de desenvolvimento, onde a consciência autentica torna-se uma Consciência “em si” e “para si”. Alcançada a partir do estado de coisas que estão dispostas na natureza e que a partir de sua realidade concreta produzem sua própria cultura para suprir a necessidade real da etapa do desenvolvimento da nação brasileira.

3 Foi um intelectual e filósofo brasileiro, professor catedrático da Faculdade de Filosofia da então Universidade do Brasil (atualmente UERJ), chefe do Departamento de Filosofia do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), escritor, tradutor, poeta, e nas horas vagas violinista em seu apartamento em Copacabana RJ.

Percebendo a diferença de Vieira Pinto enquanto filósofo do desenvolvimento brasileiro e outros intelectuais do Brasil, pode-se dizer que se trata de um tipo de intelectual público com compromisso e engajamento político, ao contrário dos intelectuais acadêmicos sem o compromisso com o desenvolvimento da nação e muito menos com o engajamento político e a real superação do subdesenvolvimento nacional.

Torna-se necessário situar o filósofo e intelectual brasileiro Vieira Pinto, sua vida e obra, bem como, sua participação no Instituto Superior de Estudos Brasileiros⁴ (ISEB) como pressuposto filosófico e motivação dessa pesquisa.

Para isso deve-se compreender em sentido primário todo ente existente, o sentido que Vieira Pinto busca percorrendo uma analítica existencial da existência da realidade do povo brasileiro, é justamente uma hermenêutica, no sentido de se justificar ontologicamente o processo da historicidade da nação brasileira, desse ser esta a plena dinamicidade em sua procura. É nesse sentido que se deriva a hermenêutica, na procura de um sentido do seu próprio ser, que a partir de sua condição ôntica estabelece uma possibilidade do conhecimento-histórico, percorrido por uma metodologia das ciências do conhecimento histórico do espírito (Heidegger, 2012, p.128).

O ponto de partida e o caminho da presente pesquisa é a consciência, sua formação e preenchimento para uma possível transformação, pois como assinala Heidegger ... Mais elevada do que a realidade está a possibilidade. Entender a fenomenologia consiste em aprendê-la unicamente como possibilidade.” (Heidegger, 1967). Por isso que a pergunta pelo sentido do ser é a mais universal e a mais vazia, e partindo dessa ontologia desde o Parmênides de Platão e o capítulo IV, do sétimo Livro da Metafísica de Aristóteles, existe até os dias atuais a complexidade de compreensão e formação de conceitos que tratam sobre a essência do ser, suas definições e expressões (Heidegger, 2012, p.131).

Então, se podemos compreender a realidade e sobre ela obtermos a compreensão para a interpretação e categorização do mundo objetivo é no confronto entre a consciência e a realidade onde dar-se-á conta do problema que enfrentaremos a partir da fenomenologia e das categorias de Vieira Pinto.

Visto que, a fenomenologia enquanto seu conteúdo-de-coisa, é a ciência do ser do ente --- ontologia. Porque fenômeno, fenomenologicamente entendido, é sempre somente o que constitui o ser, mas ser é cada vez ser de ente, assim para que possa ser posto-em-liberdade, é preciso então que o ente ele mesmo se apresente corretamente. O ente deve se mostrar igualmente no modo-de-acesso que lhe é genuinamente próprio. E, assim, o conceito vulgar do fenômeno se torna fenomenologicamente relevante. A tarefa prévia para obter uma segurança “fenomenológica” do ente exemplar como ponto-de-partida para a analítica propriamente dita já está sempre previamente delineada a partir da meta dessa analítica (Heidegger, 2012, p.125).

4 Instituição cultural criada pelo Decreto nº 37.608 de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. Destinava-se ao estudo, ensino e divulgação das ciências sociais, cujos os dados e categorias seriam aplicados à análise e compreensão crítica da realidade do Brasil, com vistas ao incentivo e desenvolvimento nacional.

É nesse sentido que Vieira Pinto busca partir de um sentimento originário do povo brasileiro que possa revelar a sua própria autenticidade, ou seja, construir sua historicidade tendo como elementos fundamentais sua própria ontologia, em seu próprio fazer, e não exportando de uma cultura externa a nossa.

Pretende-se pesquisar a dinâmica do comportamento, as situações e possibilidades que podem ocorrer na realidade e cotidiano de um grupo de professores/as do Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município da Serra/ES, através de um seminário de formação das consciências e categorias filosóficas de Vieira Pinto, a partir dos pressupostos historicistas, fenomenológicos e das categorias da consciência da obra “Consciência e Realidade Nacional vol I: A consciência ingênua e vol II: A consciência crítica” de Vieira Pinto, para tanto apresentaremos a trajetória do filósofo e intelectual brasileiro e sua contribuição para o desenvolvimento nacional e como ele se ocupou em seu trabalho e vida com o processo de descolonização, libertação e desenvolvimento do Brasil para uma possível modificação do subdesenvolvimento da realidade nacional.

Identificando as contribuições de Vieira Pinto em seu historicismo epistemológico, relatando o pensamento filosófico e sua atuação político-ideológica, pode-se afirmar que a necessidade de resgatar a importância da memória histórica de seu legado às contribuições existenciais filosóficas, políticas e ideológicas ainda são atuais, haja vista a presente conjuntura da democracia e a constante ameaça de golpe aos poderes da república nacional.

Pode-se dizer que o processo de constituição da república brasileira, origina-se dentro do contexto onde os militares, os conservadores liberais e a nova burguesia exerceram um papel preponderante na história, influenciando desde sempre nas decisões políticas e ideológicas da nação. Devido a esse aspecto da história brasileira deriva-se toda origem de retardo e letargia do desenvolvimento nacional, pois ao mesmo tempo em que estávamos proclamando a república com as forças conservadoras e latifundiárias, estávamos também saindo de um modelo escravocrata tardiamente. Desse modo, amarga-se, de forma linear e não circular da história⁵, a real ameaça de golpe e o fomento das ideias conservadoras hegemônicas na política brasileira.

Apesar da importância e profundidade para a superação histórica e colonialista de uma consciência ingênua do povo brasileiro, caracterizado pelo pensamento liberal e conservador das elites, origina-se paulatinamente um verdadeiro confronto das ideias da consciência crítica desenvolvida por Vieira Pinto, buscando compreender as origens do povo brasileiro, e propondo-se a construção do ser nacional por meio de uma analítica existencial. Seu pensamento ocorreu e se desdobrou tanto no âmbito econômico como no cultural, portanto, contribuindo ao desenvolvimento e uma melhor compreensão do ser nacional para a construção e revisão de uma ontologia da nação brasileira.

5 A interpretação da história linear parte do princípio de uma progressão do desenvolvimento, enquanto na concepção circular o desenvolvimento do progresso está intrinsecamente inserido no processo histórico.

Para melhor compreensão do tema é necessário conhecer um pouco da trajetória de Vieira Pinto no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), bem como a sua biografia que passa pelo integralismo nacional até seu compromisso com o desenvolvimento nacional e a democracia brasileira.

A pesquisa sobre a formação de professores e sua consequente mudança das atitudes, práticas e fazeres no cotidiano do ensino-aprendizagem em sua ação efetiva é realizada com o auxílio de diferentes disciplinas, embora Vieira Pinto fosse um filósofo por formação, ele também preocupou-se com outras áreas do conhecimento, como: a educação, a história, a economia e a sociologia para elaboração de uma investigação do agir humano que tinha como propósito científico a descrição dos fenômenos e a formação da consciência dos indivíduos e das massas, pois ele acreditava que por meio da elevação da consciência ingênua para a crítica, estaria ajudando o país em sua autoconsciência de si-mesma, colaborando dessa forma para seu próprio desenvolvimento, liberdade e no fortalecimento da democracia.

Para isso se faz necessário metodologicamente antecipar um problema. É capturando de antemão (ante-capere), tornando a possibilidade ao sujeito da ação “pôr à mão”, desenvolvendo a imaginação de algo previamente e que por enquanto, nesse determinado momento, ainda está fora de seu alcance. Por meio desse pensar, pode-se no limite da situação, prever o que acontece no tempo futuro. Com isso a antecipação do problema tem por meta “o possível”, “o que tem lugar”, “um aqui e agora”, mesmo sendo uma dicotomia, portanto, “não sendo ainda”, encontrará seu lugar “nos tempos que virão”, em um futuro próximo ou distante e se realizará na certeza da construção e da esperança de que a história não é estática, mas sim, construída pelos indivíduos em sua mobilidade histórica, portanto, sempre na objetividade e atividade de construção de um mundo humanizado e civilizado para todos.

Mediante o exposto segue o problema da pesquisa: *Como uma formação de professores baseada nos pressupostos da fenomenologia em especial nas categorias de consciência de Álvaro Vieira Pinto, pode contribuir para novas práticas docentes?*

Dessa forma, apresenta-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar de que modo uma formação de professores fundamentada na fenomenologia e nas categorias de consciência a partir de Álvaro Vieira Pinto, pode transformar práticas docentes, promovendo métodos de ensino mais reflexivos e eficazes.

De modo a consolidar o objetivo geral, alguns objetivos específicos se fizeram necessários na composição desta pesquisa como: Investigar a relação entre consciência e realidade, conforme discutido por Vieira Pinto, destacando a importância de superar o conhecimento baseado em opiniões e senso comum; e discutir como a fenomenologia pode criar um ambiente de formação de professores contribuindo com as práticas pedagógicas para promoção de um ambiente educacional mais reflexivo e inclusivo.

2. BREVE AUTOBIOGRAFIA A ENTREVISTA CONCEDIDA A DEMERVAL SAVIANI

Em entrevista a Demerval Saviani, Vieira Pinto fala de seu apartamento em Copacabana RJ já convalescente e fraco. O professor Vieira Pinto impactou pela profundidade e serenidade com que tratava o tema da educação brasileira, sabe-se que filosofia e educação são disciplinas que andam concomitantes não cabendo nenhuma distinção ou separação. Nessa transcrição de Demerval Saviani, que procurou descrever fidedignamente as informações, com o intuito de preservar a memória e o legado desse filósofo brasileiro que foi considerado por muitos como um dos principais pensadores do Brasil, que auto se denominava “filósofo pobre do país subdesenvolvido”.

A intenção de Demerval Saviani, era recolher da história pessoal de Vieira Pinto, um depoimento para a Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE). Pois já nesse tempo em julho de 1981, a anistia tornou possível a regularização da situação de Vieira Pinto, que fora aposentado compulsoriamente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que anteriormente era a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), quando de seu retorno ao Brasil depois do exílio Chile em 1968. Em pleno período de caça às bruxas devido ao Ato Institucional nº 5 (AI-5) da ditadura militar que se iniciou em 1964.

Vieira Pinto, descreve doze caracteres da educação em seu livro “Sete Lições Sobre Educação de Adultos”, que ele ainda não havia publicado, pois pretendia dá um caráter mais refinado ao tema da educação. No entanto, a partir de nossa entrevista, convencemos Vieira Pinto a publicação dos seus manuscritos que faziam parte de aulas ministradas durante o período de exílio no Chile, onde fora convidado por Paulo Freire, que também se encontrava exilado. Vieira Pinto passou aproximadamente quase três anos no Chile, desenvolvendo projetos, cursos e traduções de obras filosóficas. Nessa entrevista Vieira Pinto percorre por sua autobiografia, iniciando com sua formação no colégio dos jesuítas, o Santo Inácio no Rio de Janeiro. Sendo admitido muito jovem para o curso de medicina em São Paulo, Vieira Pinto passa um ano por conta da idade muito precoce estudando livremente. Durante o curso de medicina Vieira Pinto, começou a dar aulas no colégio de freiras de filosofia e física num curso primário, para conseguir algum dinheiro e ajudar sua família, pois seu pai passa por um infortúnio financeiro e ao mesmo tempo perde sua mãe. Formando-se em medicina começa a clinicar ainda em São Paulo, mas não tendo sucesso por inúmeras dificuldades, então volta para o Rio de Janeiro com a indicação de um amigo ao um renomado médico Álvaro Osório de Almeida, que clinicava e desenvolvia pesquisas sobre o câncer. Assim ficou por 16 anos fazendo pesquisa sobre o câncer, o que não era a sua inclinação, nesse mesmo tempo, também dava aulas de filosofia na Faculdade Nacional de Filosofia, onde havia passado como professor adjunto. Começou dando aulas de lógica e matemática, mas com o advento da 2ª guerra, abriu-se uma oportunidade na cadeira de História da Filosofia, porque como os professores eram alemães, tiveram que sair, sendo o único professor assistente na ca-

deira de filosofia, passou a ser desse modo, a professor substituto em História da Filosofia. Por ter tido uma base sólida de filosofia tomista evidentemente no colégio Santo Inácio, lhe permitiu depois de quatro anos na Faculdade Nacional de Filosofia ir na Europa estudar na Sorbornne.

Na França permaneceu por quase um ano estudando, isso em 1949, e já tinha elaborado a tese de doutoramento sobre a cosmologia de Platão, para a defesa da cátedra na Faculdade Nacional de Filosofia. Fez duas conferências sobre essa tese em Paris, o que lhe permitiu desenvolver seu pensamento e obter material suficiente para sua defesa no Brasil. Sendo aprovado e nomeado professor catedrático em 1951, na disciplina de História de Filosofia, passou de forma pragmática a ministrar suas aulas seguindo as orientações dos manuais de filosofia clássica, que ofertava durante três anos divididos em filosofia grega, medieval, moderna e contemporânea. Logo depois começa outro período, que foi a criação do ISEB, e sendo convidado por Roland Corbisier para assumir a cadeira de professor de filosofia do ISEB, isto em 1955. A partir do ISEB, passa então a uma mudança de orientação filosófica e objetivista, deixando paulatinamente o racionalismo e idealismo para uma concepção mais crítica da história. Mas na faculdade de filosofia nunca deixou de seguir o pensamento dos filósofos, pois seu dever era o ensino sobre a História da Filosofia. Nesse período de transição do pensamento filosófico de Vieira Pinto, pode-se observar sua rápida passagem pelo existencialismo, procurando retirar dos conceitos existencialistas o que tinham de verdade neles.

3. CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM VIEIRA PINTO

Existem diversos conceitos de educação, no entanto, não vamos nos atermos a erudição, mas sim iremos problematizar “o que é a educação?”, em dois significados: restrito e amplo.

Em sua acepção restrita, compreende-se a educação formal e sistematizada, por meio da pedagogia clássica voltada apenas para as fases infantil e juvenil do ser humano, porém não se deve, limita-la a esse fim. Seria um grande erro pensar deste modo, sem ter como fundamentos a filosofia e a sociologia.

Em sua acepção ampla (originária), existe uma conexão da própria vida, da existência humana em todas as suas fases, compreendendo-se a educação em sua amplitude de sentido e vivências. Daí deriva a importância da educação do adulto, que através de sua própria experiência e vivência vai aprendendo ao longo de toda sua vida.

Vieira Pinto, então define a educação como: “educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.” Em decorrência disso, o ser humano é formado pela sociedade, de forma que, é através da sociedade que o ser humano constrói sua história e seus valores, integrando-os para além do mundo de si-mesmos, também o mundo compartilhado com os outros em sua coletividade.

Vieira Pinto desenvolveu um pensamento filosófico centrado na realidade nacional brasileira, articulando consciência, cultura e desenvolvimento. Para o autor, a consciência é o ponto de partida para a ação transformadora. Em suas obras "Consciência e Realidade Nacional" Vol. I e II, distingue entre a consciência ingênua — enraizada no senso comum, no moralismo e na reprodução da alienação — e a consciência crítica — como postura ativa, histórica e situada.

Vieira Pinto compreende a consciência como categoria histórica que se constitui a partir da realidade objetiva. Sua análise epistemológica parte do princípio de que o conhecimento não é fruto de uma razão pura e isolada, mas resultado da inserção concreta do sujeito em seu tempo e espaço social. Tal perspectiva resgata a centralidade do povo como agente de sua própria formação, destacando o papel do trabalho, da práxis e da cultura como vetores do desenvolvimento da autoconsciência nacional.

A fenomenologia existencial heideggeriana oferece o arcabouço teórico-metodológico para compreender a formação do ser-no-mundo a partir da experiência vivida. Heidegger propõe que a existência humana é marcada por um modo de ser específico: o *Dasein*, cuja essência reside em sua possibilidade de compreender o ser. A formação (*Bildung*), nesse contexto, não é uma acumulação de saberes, mas uma abertura ao sentido do ser e à autenticidade da existência.

A educação, sob esse viés, deixa de ser um processo técnico e instrumental, passando a ser compreendida como ato ontológico e histórico, enraizado na facticidade do ser. Tal perspectiva aproxima-se da proposta de Vieira Pinto ao pensar a formação da consciência como um processo enraizado na realidade concreta e cultural do povo. Assim, ambos os autores convergem na compreensão da formação como processo histórico de constituição do sujeito, articulado à totalidade social e à ação transformadora.

Vieira Pinto insere a educação no projeto nacional. Para ele, a superação do subdesenvolvimento brasileiro passa pela elevação da consciência das massas populares. Daí sua ênfase nas categorias da objetividade, historicidade, liberdade, nacionalidade e trabalho, como eixos que devem estruturar o processo educativo. Uma formação docente crítica, portanto, deve considerar essas categorias como elementos fundantes do pensar e agir pedagógico.

Vieira Pinto insere a educação no projeto nacional. Para ele, a superação do subdesenvolvimento brasileiro passa pela elevação da consciência das massas populares. Daí sua ênfase nas categorias da objetividade, historicidade, liberdade, nacionalidade e trabalho, como eixos que devem estruturar o processo educativo. Uma formação docente crítica, portanto, deve considerar essas categorias como elementos fundantes do pensar e agir pedagógico.

A seguir, será apresentada a metodologia da pesquisa, ancorada na pesquisa-ação e no desenvolvimento de seminários com professores da EJA, na busca por promover práticas pedagógicas críticas, reflexivas e transformadoras.

4. METODOLOGIA

A presente investigação adota como abordagem metodológica a pesquisa-ação, conforme delineada por Thiollent (1987), por tratar-se de um processo participativo e dialógico que visa à transformação da realidade a partir da ação consciente dos sujeitos envolvidos. Tal escolha justifica-se pela necessidade de construir, junto aos professores da EJA, uma proposta de formação que não apenas teorize sobre a consciência crítica, mas a promova como vivência concreta e situada.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Irmã Cleuza Carolina Rody Coelho", localizada no município da Serra, Espírito Santo, no ano de 2024. Participaram do estudo cinco professores da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), selecionados por adesão voluntária, todos com atuação em turmas multisseriadas e com experiência prévia em contextos de vulnerabilidade social.

Foram realizados três encontros presenciais, denominados seminários formativos, com duração média de duas horas e meia cada. Os encontros foram organizados em torno das seguintes temáticas:

- **Seminário 1:** Apresentação da biografia e trajetória intelectual de Álvaro Vieira Pinto, com ênfase em sua atuação no ISEB e na formulação da consciência nacional;
- **Seminário 2:** Discussão das categorias da consciência ingênua, com base em situações do cotidiano escolar e narrativas dos docentes;
- **Seminário 3:** Reflexão sobre a consciência crítica, articulando os conceitos de fenomenologia e formação ontológica com a prática pedagógica dos participantes.

Os encontros seguiram uma metodologia dialógica inspirada na pedagogia freireana, valorizando a escuta ativa, a problematização e a construção coletiva de saberes. Além das discussões presenciais, os professores elaboraram breves relatos reflexivos, posteriormente analisados qualitativamente à luz da hermenêutica fenomenológica.

Essa abordagem permitiu a produção de dados ricos em significados, que foram organizados em categorias emergentes: (1) formas de manifestação da consciência ingênua; (2) deslocamentos conceituais rumo à consciência crítica; (3) ressignificação da prática docente.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados produzidos nos seminários formativos revelou um conjunto de elementos que permitem compreender as tensões e movimentos entre a consciência ingênua e a consciência crítica no contexto da prática docente. O primeiro eixo de análise corresponde às manifestações da consciência ingênua, identificadas nas falas dos professores e nos relatos reflexivos.

Entre os traços predominantes da consciência ingênua estavam: o moralismo, a idealização do passado escolar, a crença na neutralidade do conhecimento e o fatalismo em relação às condições sociais do alunado. Tais características revelam um modo de pensar enraizado na tradição, na reprodução de práticas herdadas e na dificuldade de problematizar as estruturas educacionais. Contudo, mesmo essas manifestações, quando analisadas criticamente, revelam a potência da formação continuada como espaço de escuta e ressignificação.

O segundo eixo diz respeito ao processo de deslocamento conceitual promovido ao longo dos encontros. A partir do contato com as categorias de Vieira Pinto e com os conceitos de formação ontológica da fenomenologia, os docentes passaram a reconhecer sua atuação profissional como uma forma de intervenção histórica. Expressões como "nunca pensei que o que faço todo dia tem esse peso" ou "eu não sabia que minha prática podia ser política" indicam um movimento de ampliação da consciência.

A metodologia dialógica favoreceu o surgimento de interpretações mais complexas sobre a realidade educacional. Os professores passaram a interrogar os próprios hábitos pedagógicos, problematizar o currículo escolar e reconhecer os limites das abordagens tradicionais. A ideia de que a escola é um espaço de disputa simbólica e política tornou-se recorrente nas falas dos participantes.

O terceiro eixo analítico refere-se à ressignificação da prática docente. Ao final dos encontros, os professores demonstraram intenção de modificar aspectos de sua atuação cotidiana. Houve sugestões de reorganização das aulas a partir de temas geradores, maior valorização da cultura popular, incorporação de projetos interdisciplinares e maior escuta ativa dos estudantes. Tais iniciativas sinalizam a emergência de uma prática pedagógica mais crítica, sensível e comprometida com a realidade dos alunos da EJA.

Esses resultados demonstram que a articulação entre fenomenologia e categorias de consciência vieirapintianas pode promover um deslocamento efetivo na postura docente. Mais do que mudanças pontuais, trata-se de um novo modo de ser professor: aquele que reconhece sua condição histórica e sua responsabilidade na construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou o potencial das categorias filosóficas de Álvaro Vieira Pinto e da fenomenologia existencial como fundamentos epistemológicos para uma formação docente crítica, situada e comprometida com a realidade brasileira. Ao reconhecer a formação como um processo de elevação da consciência, articulado à práxis social e à constituição histórica do sujeito, foi possível promover entre os docentes da EJA uma série de deslocamentos em sua percepção e prática pedagógica.

O estudo reafirma a urgência de superar os modelos tecnicistas de formação de professores, que reduzem a docência a um conjunto de habilidades descontextualizadas, e propõe a construção de espaços formativos que favoreçam a reflexão ontológica e política da prática docente. A fenomenologia, ao recuperar a experiência vivida como ponto de partida para a compreensão do ser-no-mundo, e a filosofia de Vieira Pinto, ao propor categorias críticas de análise da realidade nacional, formam uma base sólida para a formação de professores capazes de agir com consciência histórica e responsabilidade social.

Como desdobramento, propõe-se que políticas públicas de formação docente incorporem referenciais filosóficos comprometidos com a realidade brasileira, promovendo um diálogo constante entre experiência, reflexão crítica e ação transformadora. É fundamental valorizar o professor como sujeito de saber e de história, protagonista na luta por uma educação que seja, de fato, emancipadora e enraizada no projeto nacional popular.

REFERÊNCIAS

FAVERI, José Ernesto de. **Álvaro Vieira Pinto: contribuições à educação libertadora** de Paulo Freire. 2 ed. São Paulo: LiberArs, 2019.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Contraponto, 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional: volume I: a consciência ingênua**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional: volume II: a consciência crítica**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5 ed. São Paulo: Pólis, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A EFICÁCIA DOS JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 5º ANO EM PRESIDENTE KENNEDY – ES

THE EFFICACY OF GAMES IN TEACHING MATHEMATICS:
A STUDY WITH 5TH GRADE STUDENTS IN PRESIDENTE KENNEDY – ES

DOI: 10.29327/5576612.1-7

Eloâna Sedano dos Santos Brito¹
Jocitiel Dias da Silva²

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

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, que investiga o impacto do uso de jogos educativos no ensino da Matemática para alunos do 5º ano em uma escola pública rural de Presidente Kennedy – ES. O estudo analisou três jogos: Uno de Subtração, Trilha da Multiplicação e Roleta da Tabuada, fundamentando-se na aprendizagem significativa de Ausubel e nas teorias de Vygotsky sobre mediação do conhecimento. A metodologia adotada foi um estudo de caso qualitativo, envolvendo observações, análise de desempenho e questionários. Os resultados mostraram que os jogos educativos aumentaram a motivação dos alunos, reduziram a ansiedade matemática e melhoraram o desempenho nas avaliações. A pesquisa sugere que a inserção de jogos no currículo escolar pode tornar o aprendizado de Matemática mais atrativo e significativo, destacando a importância de metodologias ativas no ensino.

Palavras-chave: Matemática; Ensino Fundamental; Jogos Educativos; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the Professional Master's Dissertation in Science, Technology and Education, which investigates the impact of the use of educational games in teaching Mathematics to 5th grade students in a rural public school in Presidente Kennedy - ES. The study analyzed three games: Subtraction Uno, Multiplication Trail and Times Table Roulette, based on Ausubel's meaningful learning and Vygotsky's theories on knowledge mediation. The methodology adopted was a qualitative case study, involving observations, performance analysis and questionnaires. The results showed that educational games increased student motivation, reduced mathematical anxiety and improved performance in tests. The research suggests that the inclusion of games in the school curriculum can make Mathematics learning more attractive and meaningful, highlighting the importance of active methodologies in teaching.

Keywords: Mathematics; Elementary Education; Educational Games; Meaningful Learning.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui, há décadas, um desafio recorrente tanto para educadores quanto para os próprios estudantes. Essa dificuldade pode ser atribuída, em grande medida, à natureza abstrata de muitos conceitos matemáticos e à maneira tradicional com que ainda são transmitidos em sala de aula, muitas vezes dissociada da realidade dos alunos. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em sua última edição nacional, os resultados de desempenho em Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental continuam preocupantes, com muitos estudantes apresentando defasagens na aprendizagem de operações básicas, como subtração e multiplicação.

É importante reconhecer, contudo, que a eficácia do uso de jogos depende de diversos fatores, como a etapa da escolarização, o contexto socioeducacional da turma e o planejamento intencional das práticas pedagógicas. É de suma importância dizermos que através do uso de Jogos Pedagógicos os mesmos visam incentivar a colaboração e a interação entre os alunos, seja através de competições saudáveis, trabalho em equipe ou discussões sobre estratégias de resolução de problemas. Isso promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais importantes.

De modo geral, a utilização de jogos no ensino da Matemática no Ensino Fundamental encontra respaldo em sua capacidade de favorecer uma aprendizagem ativa, ao envolver os alunos diretamente na resolução de problemas e na aplicação de conceitos de forma contextualizada. De modo geral, a utilização de jogos no ensino da Matemática no Ensino Fundamental encontra respaldo em sua capacidade de favorecer uma aprendizagem ativa, ao envolver os alunos diretamente na resolução de problemas e na aplicação de conceitos de forma contextualizada.

Estudos apontam que os Jogos contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades matemáticas essenciais, ao mesmo tempo em que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a tomada de decisões estratégicas.

2. LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DE JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS

O lúdico no processo de aprendizagem é um tema amplamente discutido na psicologia educacional e na pedagogia. Ele envolve a utilização de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e brinquedos, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento tanto de crianças quanto de adultos. Essas abordagens têm fundamentos psicológicos sólidos e demonstram benefícios significativos (Cabrera, 2006)

Um dos principais aspectos do lúdico é o estímulo à criatividade e à imaginação. Durante brincadeiras e jogos, as crianças são incentivadas a criar histórias, personagens e situações ima-

ginárias, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a capacidade de encontrar soluções criativas para os desafios apresentados.

Além disso, o lúdico favorece a aprendizagem social, pois as brincadeiras em grupo e os jogos promovem a interação social. Isso ajuda a desenvolver habilidades interpessoais, como comunicação, cooperação, resolução de conflitos e empatia. O aprendizado social é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, preparando-as para interações futuras ao longo de suas vidas (Vygotsky, 1998).

Sublinha-se que o desenvolvimento motor e sensorial é uma área de extrema importância no processo de desenvolvimento infantil e é diretamente beneficiado por meio de brinquedos e atividades lúdicas que envolvem movimento e manipulação.

Quando as crianças interagem com brinquedos como quebra-cabeças, blocos de construção e outros jogos semelhantes estão exercitando suas habilidades motoras finas e grossas. As habilidades motoras finas referem-se ao controle preciso dos músculos, geralmente das mãos e dos dedos, enquanto as habilidades motoras grossas envolvem movimentos mais amplos, como andar, correr e pular.

É importante destacar que o desenvolvimento motor e sensorial está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, uma vez que as habilidades motoras e sensoriais são fundamentais para a exploração do mundo e a compreensão de conceitos abstratos. Portanto, brincadeiras e brinquedos que promovem o desenvolvimento motor e sensorial desempenham um papel crucial na construção das bases para o aprendizado futuro (Cabrera, 2006).

3. ENSINO DOS JOGOS MATEMÁTICOS NOS ANOS INICIAIS

O Ensino da Matemática nos anos iniciais desempenha um papel importante no desenvolvimento intelectual das crianças. Uma abordagem pedagógica que valorize a exploração, a experimentação e a contextualização, aliada ao uso de recursos didáticos variados e ao apoio contínuo ao professor, pode transformar a aprendizagem da matemática em uma experiência positiva e significativa para os alunos, preparando-os para os desafios futuros na educação e na vida.

Para Kishimoto (2003), se a escola instrui a ler e escrever com uma exclusiva finalidade de que os alunos estudem a fazê-lo, eles não estudarão a ler e escrever para desempenhar outras intenções, se a escola rejeita as finalidades didáticas e consente as finalidades da prática social, estará recusando simultaneamente sua função ensinante.

O Ensino da Matemática nos anos iniciais é fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a formação do pensamento lógico das crianças. Nessa etapa, a Matemá-

tica deve ser ensinada de forma lúdica e contextualizada, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e promovendo a construção ativa do conhecimento.

A escola é composta por normas que ordenam o procedimento de ensino e aprendizagem, ou seja, os alunos são separados e colocados de acordo com sua idade, o que causa formas de tratamentos exclusivos para cada grupo caracterizado. Esse processo denomina-se de escolarização, processo que não se pode evitar designando a essência e particularidades da escola (Santos, 2016).

Entretanto, se as normas que compõem o modo escolar acabam comprometendo o aprendizado da leitura e da escrita ao passo que práticas sociais, se utilizam de método exclusivo para difundir essas práticas, no entanto, se é o mais aceitável, deve se então, preocupar-se com a qualidade com que se instrui o ato de ler e de escrever no recinto escolar.

Sabe-se que em meio ao cenário atual, não foram somente os alunos que sentiram dificuldade em se adaptar a essa nova forma de dar aula. Os professores também foram pegos de surpresa, com essa nova metodologia de ensino, visto que muitos não estavam preparados profissionalmente para mexer com as TIC's (Tecnologia de Informação e Comunicação) necessárias para expor e explicar o conteúdo aos educandos. Para reverter a situação de maneira urgente e precisa, as instituições tiveram que proporcionar aos docentes cursos preparatórios, ensinando-os como fazer o uso das plataformas digitais a seu favor para dar aula da melhor forma possível.

Diante disso, no presente momento, tanto educandos como educadores ainda estão passando por dificuldades no que diz respeito ao ministrar aulas, bem como o fato de ter diversos empecilhos que impossibilitam acesso facilitado ao público-alvo, ou seja, os estudantes. Ademais, vale lembrar, mesmo que muitos tenham acesso à internet, existe o fato da conexão com o sinal da rede wifi falhar, pois existem locais de moradias que o sinal não chega com uma boa qualidade. Professores comentam que esse seria um dos motivos de existirem alunos nas plataformas digitais, porém muitos não conseguem ouvir e nem participar das aulas com qualidade, o que acaba ocasionando a perda dos conteúdos e o atraso dos alunos em adquirir conhecimento.

Diante disso, no presente momento, tanto educandos como educadores ainda estão passando por dificuldades no que diz respeito ao ministrar aulas, bem como o fato de ter diversos empecilhos que impossibilitam acesso facilitado ao público-alvo, ou seja, os estudantes. Ademais, vale lembrar, mesmo que muitos tenham acesso à internet, existe o fato da conexão com o sinal da rede wifi falhar, pois existem locais de moradias que o sinal não chega com uma boa qualidade. Professores comentam que esse seria um dos motivos de existirem alunos nas plataformas digitais, porém muitos não conseguem ouvir e nem participar das aulas com qualidade, o que acaba ocasionando a perda dos conteúdos e o atraso dos alunos em adquirir conhecimento.

Alguns alunos tiveram muitas dificuldades em se adaptar com a rotina das aulas virtuais pois passaram de salas de aula cheias de colegas, para interagir a sala de casa sozinho com um aparelho tecnológico. Não são só os alunos que sofrem consequências na educação durante a pandemia, como também os professores por não saberem usar a tecnologia para dar aulas e não possuírem técnicas de como prender a atenção do aluno na sala de aula virtual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 apresenta a organização da educação brasileira em duas etapas, a primeira sendo a Educação Básica e a segunda a Educação Superior. A Educação Básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, tendo por finalidade o desenvolvimento do aluno, o fornecimento de meios para avançar em trabalhos e estudos posteriores (Brasil, 1996).

Quando se fala sobre trabalho escolar é notável que o destaque dado a esse assunto se dá a aprendizagem do aluno, visão que abrange desde o corpo administrativo ao pedagógico. O aluno precisa, para se tornar um cidadão crítico, informado e capaz de expressar sua opinião, conhecer o mundo social, natural e tecnológico de sua época (Roque, 2012) e ao salientar a importância da escola nesse processo de formação a autora aponta que a escola deve agir de forma facilitadora nesse processo.

A escola deve ser inclusiva, onde ela ajusta o conteúdo para que o aluno consiga o conhecimento e aprenda (Silva, 2008). A educação precisa ser vista de forma total e progressiva, que necessita de várias formas de estudo para o seu melhoramento, pois em qualquer meio que se desenvolva, sempre haverá diferenças individuais originadas dos alunos (Grando, 2010). E para esse processo de aprendizagem sabe-se que não existe uma maneira pronta que dissipe a dificuldade que os estudantes têm em aprender (Cabrera, 2006).

Um recurso importante que pode ser utilizado para o auxílio das aulas é a maquete, que proporciona um contato com a situação possibilitando compreender as mudanças que ocorrem. A maquete pode concretizar uma ideia, facilitando a assimilação de conteúdo (Nunes, 2008). Com o uso da maquete pode-se reproduzir os principais aspectos visuais fazendo com que se torne uma cópia da realidade. Todo o ser humano pode se beneficiar de atividades lúdicas, tanto pelo aspecto de diversão e prazer, quanto pelo aspecto da aprendizagem. Através das atividades lúdicas exploramos e refletimos sobre a realidade, a cultura na qual vivemos, incorporamos e, ao mesmo tempo, questionamos regras e papéis sociais. Podemos dizer que nas atividades lúdicas ultrapassamos a realidade, transformando-a através da imaginação.

A escola é composta por normas que ordenam o procedimento de ensino e aprendizagem, ou seja, os alunos são separados e colocados de acordo com sua idade, o que causa formas de tratamentos exclusivos para cada grupo caracterizado. Esse processo denomina-se de escolarização, processo que não se pode evitar designando a essência e particularidades da escola (Matos, 2021).

Com o auxílio da tecnologia, os alunos podem explorar conceitos matemáticos de forma interativa, por meio de jogos, simulações e aplicativos específicos. Essas ferramentas digitais possibilitam a visualização de problemas complexos, a manipulação de gráficos e dados, além de oferecerem feedback imediato, permitindo que os alunos acompanhem seu progresso e identifiquem áreas que permaneceram de maior atenção. Dessa forma, a tecnologia torna o ensino da Matemática mais dinâmico e proporciona uma experiência de aprendizagem personalizada, adaptada às necessidades individuais de cada aluno.

No entanto, é importante ressaltar que a eficácia da tecnologia no ensino da matemática depende do ambiente escolar acolhedor para o aluno. Um ambiente em que os alunos se sentem seguros para expressar suas dúvidas, dificuldades e desafios matemáticos de forma livre e adequada.

Os professores desempenham um papel crucial ao criar um espaço em que os alunos se sintam encorajados a participar ativamente das aulas, a compartilhar suas experiências e buscar ajuda quando necessário. A tecnologia, aliada a um ambiente escolar acolhedor, permite que os alunos se envolvam de maneira mais significativa com o aprendizado da matemática.

4. JOGOS DIGITAIS

Os Jogos Digitais é uma ferramenta de descontração, e diversão, principalmente para as crianças e jovens, a tecnologia digital é baseada na microinformática, que inclui jogos de computador, máquinas de fliperama, smartphones, tablets e qualquer outro dispositivo que possa existir.

Segundo Passerino (2001) a tecnologia digital é baseada na linguagem binária, que são números decodificados, todas as informações transmitidas por computador, no Brasil, uma pesquisa mostrou que mais de 35 milhões de brasileiros jogam jogos digitais no computador.

De acordo com Pereira (2007) a pesquisa não aborda especificamente o uso de plataformas móveis, como celulares e tablets, no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. No entanto, reconhece-se que esses dispositivos têm potencial para contribuir com práticas educativas inovadoras, especialmente considerando que, no Brasil, com uma população de aproximadamente 200 milhões de habitantes, existem mais de 230 milhões de celulares em circulação. Mesmo modelos mais antigos costumam conter jogos instalados, incluindo os de lógica e números.

Em vista disso, Rocha (2009) diz que ainda que essa realidade tecnológica seja evidente, a presente investigação concentrou-se no uso de jogos pedagógicos confeccionados e de jogos digitais aplicados em contextos escolares com infraestrutura básica, como computadores

e lousas digitais. Assim, embora não tenham sido foco direto deste estudo, infere-se que o uso de dispositivos móveis também pode ampliar as possibilidades de inserção da ludicidade no ensino da Matemática, sobretudo quando utilizados de forma planejada e intencional.

Passerino (2001) ressalta que os jogos não precisam se limitar a brincadeiras de criança, cada vez mais é usado em espaços antes considerados mais "sérios", como escolas ou empresas.

Adentrando mais especificamente ao assunto da aprendizagem é importante frisar que antes mesmo de buscar alternativas instrucionais, o professor deve fazer um diagnóstico do conhecimento prévio da turma e utilizar os resultados para escolher atividades que facilitem o aprendizado, o professor precisa conhecer sua turma e saber o que os alunos já sabem e em qual parte da matéria estão sentindo dificuldades.

Também permite aos professores antecipar dificuldades que poderão encontrar e assim preparar intervenções mais adequadas, por exemplo, a metodologia clara dos jogos proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, assim como regras, instruções e manipulações que permitem uma melhor organização do pensamento dos alunos.

Portanto, o objetivo é melhorar o desempenho e aumentar a motivação e o interesse pelo ensino, dado o atual contexto de transformação digital, as escolas têm um papel fundamental a desempenhar na divulgação de novas formas de aprendizagem adaptativa mesmo as escolas com presença em toda a sociedade devem contribuir diretamente para a digitalização e transformação social, devem permitir que os alunos conquistem espaço e construam espaços de aprendizagem cada vez mais interativos, que tornem o ensino dinâmico, divertido e significativo.

A inserção da tecnologia no ambiente escolar possibilita o suporte a diferentes metodologias e recursos didáticos, contribuindo para a diversificação das práticas pedagógicas e para a superação de modelos tradicionais centrados exclusivamente na exposição oral do professor. Ao promover ambientes mais interativos e colaborativos, a utilização de ferramentas digitais favorece a participação ativa dos estudantes, amplia as oportunidades de diálogo e estimula o pensamento crítico.

Nesse contexto, o uso da tecnologia em articulação com os conteúdos curriculares, como a Matemática, contribui significativamente para a construção de conhecimentos, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem e promovendo a integração entre escola, aluno e comunidade educativa.

Portanto, alternativas podem ser consideradas como uma forma agradável e prazerosa de aprender e compreender o conhecimento matemático, permitindo que os alunos sejam mais independentes no processo de aprendizagem.

À medida que os dispositivos tecnológicos ganham espaço nas vidas das pessoas no dia a dia, se percebe a necessidade da introdução de Tecnologia Digital De Informação E Comunicação (TDIC) para alunos nas escolas.

É necessário utilizar a tecnologia em sala de aula para ajudar a desenvolver e aprender Matemática, deixando assim o aprendizado mais interessante e dinâmico, para programar os jogos digitais é necessário que os professores busquem noções básicas de temas e vivências estudantis para uma aprendizagem sólida e interdisciplinar. Dessa forma, o desenvolvimento dos alunos está vinculado aos seus interesses pela aula proposta, portanto, os professores devem tentar incentivar os alunos para que a aula se torne envolvente e produtiva.

A aprendizagem escolar é influenciada por diversos fatores, incluindo os métodos adotados para o ensino e o papel ativo do professor na mediação do conhecimento. Diante das transformações no contexto educacional contemporâneo, torna-se fundamental que o docente compreenda o perfil dos estudantes e busque constante qualificação profissional, especialmente no que se refere à incorporação de novas ferramentas e tecnologias educacionais. Os métodos de ensino devem ser planejados de forma a favorecer a participação dos alunos, promover a construção ativa do conhecimento e facilitar a compreensão dos conteúdos, por meio de estratégias didáticas compatíveis com as necessidades cognitivas e socioculturais do público escolar.

Os professores devem seguir o currículo acadêmico, no entanto, eles devem seguir a especificidade de cada turma, adequando a turma às suas características, um dos desafios para os professores é introduzir a matemática aos alunos de uma forma de prazer.

5. ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa utilizou uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos para garantir uma análise abrangente. Foram aplicados questionários a 21 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, contendo perguntas estruturadas e semiestruturadas para capturar tanto percepções subjetivas quanto dados objetivos sobre o uso de jogos na aprendizagem.

A observação em sala de aula permitiu avaliar o comportamento dos alunos durante as atividades lúdicas, analisando sua interação, engajamento e desenvolvimento cognitivo em tempo real. Além disso, foram realizadas entrevistas com professores e responsáveis, visando compreender suas percepções sobre a efetividade dos jogos pedagógicos, os desafios enfrentados na implementação dessa metodologia e o impacto percebido na motivação e desempenho acadêmico dos estudantes.

6. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

A análise dos questionários aplicados junto aos estudantes revelou que 95% dos alunos já haviam tido contato prévio com jogos digitais, sendo que 81% afirmaram utilizá-los diariamente. Quando questionados sobre o uso desses jogos no contexto educacional, especialmente na disciplina de Matemática, 52% relataram já ter vivenciado experiências com jogos educa-

tivos em sala de aula. Entre os jogos mais mencionados como facilitadores da aprendizagem matemática destacaram-se plataformas como *Roblox* e *Free Fire*, cujos elementos de lógica, estratégia e resolução de desafios parecem contribuir, ainda que indiretamente, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

As respostas evidenciam que os alunos percebem os jogos como ferramentas que tornam a aprendizagem mais atrativa e acessível, afirmando que tais recursos tornam a Matemática mais divertida, facilitam a compreensão dos conteúdos e aceleram a resolução de problemas. Essa percepção corrobora os pressupostos de Vygotsky (1998), ao destacar que a mediação por instrumentos culturais, como os jogos, pode potencializar o processo de internalização de conceitos. Do mesmo modo, Ausubel (2003) ressalta que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos relacionam-se de forma não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aluno — o que é facilitado pela motivação e pelo engajamento promovido pela ludicidade.

Ademais, Moran (2003) defende que as tecnologias digitais, quando bem integradas ao processo pedagógico, possibilitam uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e alinhada às realidades dos estudantes. Nesse sentido, os dados obtidos reforçam a importância da adoção de práticas pedagógicas que dialoguem com os repertórios culturais e midiáticos dos alunos, promovendo uma educação matemática mais significativa, envolvente e contextualizada.

7. APLICABILIDADE DOS JOGOS EDUCATIVOS

A aplicação dos jogos Uno Subtração e Trilha da Multiplicação mostrou-se uma estratégia pedagógica eficaz, proporcionando uma aprendizagem interativa e lúdica. Essas atividades exploraram conceitos matemáticos de subtração e multiplicação por meio de desafios contextualizados, promovendo a fixação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção e raciocínio lógico.

Os dados indicam um aumento de 32% na média de acertos em subtração e 27% em multiplicação após a intervenção. Além disso, 78% dos alunos se sentiram mais motivados a participar das aulas de matemática. Observou-se uma redução na evasão e dispersão durante as atividades.

O jogo Uno Subtração favoreceu a fluência aritmética e a tomada de decisões rápidas, especialmente entre alunos com dificuldades, que apresentaram maior autonomia e segurança nas operações. Já a Trilha da Multiplicação reforçou a compreensão da multiplicação e incentivou o pensamento estratégico.

O Jogo da Velha foi utilizado para reforçar adição e subtração, promovendo colaboração e um ambiente de aprendizado dinâmico. Em suma, esses jogos mostraram-se eficazes para tornar a matemática mais acessível e significativa, favorecendo a interação entre os alunos.

8. JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Os jogos digitais têm sido amplamente utilizados como ferramentas pedagógicas no ensino da matemática, especialmente no ensino fundamental. Eles proporcionam uma experiência de aprendizagem dinâmica e interativa, aumentando o engajamento dos alunos e facilitando a compreensão de conceitos matemáticos.

Nesta pesquisa, foram aplicados jogos como Mathletics, Roleta da Matemática e Tabuada Digital, focando em subtração e multiplicação. Esses jogos oferecem feedback imediato, desafios progressivos e um ambiente de aprendizado personalizado. O "Roleta da Subtração" destacou-se por reforçar o cálculo mental e estimular a agilidade na resolução de operações. O jogo "Multiplicação" também mostrou impactos positivos, com maior motivação e engajamento dos alunos, além de fortalecer a memorização da tabuada.

Os registros qualitativos indicaram melhorias na agilidade e precisão dos alunos ao resolver problemas, além de uma redução na ansiedade matemática, criando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor. O uso de jogos promove um engajamento emocional, essencial para superar barreiras afetivas e fortalecer a autoconfiança.

Embora desafios como a limitação de acesso à tecnologia e a necessidade de formação docente tenham sido identificados, os jogos digitais mostraram-se eficazes para melhorar o desempenho dos alunos. Recomenda-se sua utilização como complemento às metodologias tradicionais, garantindo um ensino equilibrado e inclusivo.

9. FEEDBACK DOS PROFESSORES E RESPONSÁVEIS

Os professores relataram que os jogos pedagógicos tornam as aulas mais dinâmicas, aumentando o interesse e a participação dos alunos. Relataram que a utilização dessas ferramentas possibilita uma aprendizagem mais ativa e colaborativa, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas. Além disso, destacaram que os jogos facilitam a identificação de dificuldades individuais dos alunos, permitindo intervenções pedagógicas mais direcionadas.

No entanto, apontaram desafios, como a carência de infraestrutura tecnológica nas escolas, limitações de acesso a dispositivos eletrônicos e a necessidade de capacitação docente para integrar efetivamente os jogos às práticas pedagógicas. Dos responsáveis entrevistados, 57% incentivam o uso de jogos digitais para aprendizado, reconhecendo seus benefícios no envolvimento e na melhora do desempenho escolar. Muitos pais relataram que seus filhos demonstram maior entusiasmo e autonomia ao aprender Matemática por meio de jogos interativos.

Contudo, 43% expressaram preocupações relacionadas ao tempo de exposição às telas, mencionando receios sobre o impacto no desenvolvimento social e na saúde ocular das crianças. Alguns responsáveis sugeriram a necessidade de um equilíbrio entre atividades digitais e métodos tradicionais de ensino para garantir uma aprendizagem diversificada e saudável.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de jogos no ensino da Matemática tem se mostrado uma estratégia eficaz, especialmente para turmas do 5º ano do ensino fundamental. O estudo de caso revelou um aumento significativo no engajamento e na motivação dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo. A competição saudável e a colaboração durante os jogos ajudaram a reduzir o desinteresse e a apatia comuns nas aulas tradicionais.

Os jogos contribuíram para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como resolução de problemas e pensamento crítico, além de habilidades sociais, como cooperação e comunicação. Os dados mostraram melhorias no desempenho acadêmico, facilitando a compreensão de conceitos matemáticos complexos.

Apesar dos benefícios, o estudo destacou desafios na seleção de jogos adequados e no planejamento das atividades. Com formação adequada e apoio institucional, essas barreiras podem ser superadas. Os resultados sugerem que a integração de jogos no ensino pode melhorar o engajamento e o desempenho dos alunos, incentivando educadores a explorar essa abordagem em suas práticas pedagógicas.

Assim, o estudo reforça a importância de métodos inovadores e centrados no aluno, promovendo uma aprendizagem mais agradável e significativa. A contínua adoção dessas práticas pode levar a um ensino mais eficaz e inclusivo, atendendo às diversas necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- CABRERA, Maria Teresa Navarro. **O lúdico na aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- GRANDO, Roseli C. **O jogo e a resolução de problemas na aprendizagem da matemática**. In: BORIN, Júlio César Furtado (Org.). **Pedagogia do jogo: jogos e atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MATOS, Valdir. **História da matemática: uma introdução crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: da teoria à sala de aula**. Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 33, n. 60, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bem/article/view/49480>. Acesso em: 7 maio 2025.

NUNES, J. S. **Funções pedagógicas dos mapas conceituais na perspectiva do docente brasileiro**. Dissertação (Mestrado Europeu em Engenharia de mídias para a Educação), Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha, Universidade de Poitiers, França e Universidade Técnica de Lisboa, Portugal, 2008.

PASSERINO, L. ft. **Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades**. In: ROftAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). *A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. Disponível em: <[http:// edu3051.pbworks.com/f/Infoedu-infantil-cap.pdf](http://edu3051.pbworks.com/f/Infoedu-infantil-cap.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PEREIRA, A. H. N. B. Informática na educação. **Caderno de Referência de Conteúdo**. Bata-tais: Centro Universitário Claretiano, 2007.

ROCHA, C. A. **Mediações tecnológicas na Educação Superior**. Curitiba: Ibpex, 2009.

ROQUE, Tatiana. **História da Matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012

SANTOS, Gracineide Barros. **A ludicidade na aprendizagem matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5098>. Acesso em: 7 maio 2025.

SILVA, M. **Jogos no Ensino da Matemática na Educação Infantil: O papel do Lúdico na Compreensão e Desenvolvimento do Raciocínio Lógico**. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

PROTÓTIPO DE UM ARTEFATO TECNOLÓGICO COMO SUPORTE AO MONITORAMENTO E APOIO À TOMADA DE DECISÃO POR ENFERMEIROS NO TRATAMENTO DE FERIDAS COMPLEXAS

PROTOTYPE OF A TECHNOLOGICAL ARTIFACT: SUPPORT FOR MONITORING AND DECISION-MAKING BY NURSES IN THE TREATMENT OF COMPLEX WOUNDS

DOI: 10.29327/5576612.1-8

Gislaine de Souza Eleuterio Sartore¹
Anilton Salles Garcia²

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

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Feridas de difícil cicatrização representam um desafio significativo para o sistema de saúde. Nesse contexto, as tecnologias assistenciais surgem como estratégia para aprimorar a prestação dos serviços, especialmente com a incorporação da e-Saúde. Objetivou-se desenvolver um protótipo de artefato tecnológico para o cuidado de feridas de difícil cicatrização. Trata-se de um estudo metodológico de desenvolvimento aplicado a tecnologias gerenciais. Para a construção do Protótipo do Artefato Tecnológico foram adotadas as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, planejamento, especificação e análise de requisitos e desenvolvimento. O desenvolvimento foi realizado com base nas necessidades identificadas e passaram por uma validação de conteúdo com especialistas, avaliando critérios como clareza, pertinência e relevância. Posteriormente, seguida de uma análise de requisitos funcionais para a concepção do protótipo. Os índices de validade de conteúdo foram positivos, com pertinência (84,35%) e relevância (85,03%) apresentando os maiores valores, indicando que as perguntas foram consideradas adequadas e importantes. No entanto, o índice de clareza (78,23%) apontou a necessidade de ajustes para garantir maior uniformidade na interpretação. A avaliação geral ficou em 82,54%, sugerindo que melhorias na clareza podem elevar ainda mais a qualidade do instrumento. Dessa forma, foi realizada uma produção técnica de uma tecnologia assistencial, intitulada “Protótipo de artefato tecnológico para cuidados de feridas de difícil cicatrização - CicatriCare”. A solução proposta pode contribuir para aperfeiçoar o tempo de tratamento, a disponibilização de dados precisos para profissionais de saúde e a melhoria na qualidade dos cuidados prestados.

Palavras-chave: Ferimentos e Lesões. Cicatrização. Enfermeiro. Protocolo Clínica. Tecnologia da Informação.

ABSTRACT

Wounds that are difficult to heal represent a significant challenge for the health system. In this context, assistive technologies emerge as strategies to improve the provision of services, especially with the incorporation of e-Health. The objective is develop a prototype of a technological artifact for the care of difficult-to-heal wounds. This is a methodological study of development applied to management technologies. The following steps were adopted to build the Prototype of the Technological Artifact: bibliographic research, planning, specification and analysis of requirements, and development. The development was carried out based on the identified needs and underwent content validation with experts, evaluating criteria such as clarity, relevance, and relevance. Subsequently, an analysis of functional requirements for the design of the prototype was followed. The content validity indexes were positive, with relevance (84.35%) and relevance (85.03%) presenting the highest values, indicating that the questions were considered appropriate and important. However, the clarity index (78.23%) indicated the need for adjustments to ensure greater uniformity in interpretation. The overall rating was 82.54%, suggesting that improvements in clarity could further improve the quality of the instrument. As a result, a technical production of an assistive technology was carried out, entitled “Prototype of technological artifact for the care of difficult-to-heal wounds - CicatriCare”. The proposed solution can contribute to optimizing treatment time, providing accurate data to healthcare professionals and improving the quality of care provided.

Keywords: Wounds and Injuries. Wound Healing. Nurses. Clinical Protocols. Information Technology.

1. INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias tem transformado a assistência em saúde, permitindo uma abordagem mais eficiente e integrada no cuidado aos pacientes. No Brasil, o Ministério da Saúde (MS) tem incentivado a digitalização dos serviços por meio da Estratégia Nacional de e-Saúde, alinhada às diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da União Internacional das Telecomunicações (UIT). Essas iniciativas reforçam o uso da tecnologia como ferramenta essencial para otimizar o atendimento e aprimorar a gestão da informação em saúde. (BRANCO; BRAUN; CRUZ, 2019)

Na enfermagem, a adoção de ferramentas tecnológicas tem demonstrado impacto significativo na qualificação do cuidado, especialmente no monitoramento de feridas de difícil cicatrização. Estudos apontam que o uso de soluções digitais pode melhorar a avaliação clínica, a detecção precoce de complicações e a gestão do tempo da equipe de enfermagem, além de reduzir os custos assistenciais. (Rocha; Silva; Carvalho, 2021)

Diante desse cenário, este estudo propõe o desenvolvimento de uma tecnologia assistencial para aprimorar o acompanhamento de feridas difícil de curar por enfermeiros. O sistema possibilita o registro padronizado da evolução da cicatrização, a análise automatizada de indicadores clínicos e a identificação precoce de complicações, como infecções e estagnação do processo cicatricial. Além disso, a tecnologia auxilia na categorização dos pacientes e na organização de dados essenciais para a tomada de decisão, promovendo um cuidado mais seguro e eficiente.

Assim, essa tecnologia assistencial surge como uma solução inovadora para a enfermagem, enfrentando desafios como a falta de registros estruturados e a necessidade de maior precisão no monitoramento de feridas. Ao integrar tecnologia e prática clínica, o produto desenvolvido busca otimizar a assistência, reduzir riscos e qualificar o atendimento a pacientes com feridas de difícil cicatrização, beneficiando tanto os profissionais de saúde quanto os usuários do sistema.

2. IDENTIFICANDO UMA FERIDA CRÔNICA

As feridas de difícil cicatrização geralmente se originam de um trauma na pele íntegra ou em um tecido subjacente já comprometido. Muitas vezes, essas feridas não cicatrizam adequadamente, e as pessoas podem não compreender a gravidade da situação, tentando o autocuidado antes de buscar a assistência de um profissional de saúde qualificado (Atkin, 2019).

É fundamental que os enfermeiros estejam capacitados no tratamento de feridas, garantindo a qualidade e eficácia dos cuidados prestados. Além disso, a elaboração de protocolos também se torna essencial para sistematização da assistência (Costa, et al., 2021).

Urge que a implementação de um protocolo assistencial multiprofissional não apenas assegure a qualidade dos cuidados oferecidos aos pacientes, mas também otimize os recursos públicos, reduzindo custos desnecessários. Além disso, beneficia diretamente os usuários ao promover uma abordagem abrangente e integrada, melhorando sua qualidade de vida e aumentando as chances de recuperação através de um modelo de trabalho colaborativo e interdisciplinar (Estrela, et al., 2021)

Entretanto, é imprescindível que os profissionais de saúde identifiquem as feridas difíceis de curar para intervenção, e que compreendam a fisiopatologia subjacente ou as barreiras à cicatrização, adequando os cuidados às especificidades de cada lesão. Aplicando o padrão de cuidado correto, incluindo identificação de riscos e monitoramento dos resultados, consequentemente, potencializando a recuperação (Junior; et al., 2019).

Logo, as condutas terapêuticas no tratamento de feridas devem se moldar devido à dinâmica complexa dos eventos celulares e moleculares envolvidos no processo de cicatrização e dos fatores que a retardam. Um estudo transversal realizado em um hospital universitário no Centro Oeste Brasileiro, por Colares et al. (2019), constatou baixo conhecimento nos parâmetros: desbridamento, exsudato, biofilme e sinais de infecção, e a partir das observações, encontrou-se indicação inadequada de produtos em 48,5%, bem como foi inadequado o tempo de permanência de coberturas interativas.

Publicação científica internacionais, realizado por Pokorná; Leaper (2015) e por Bosco, Santiago; Martins (2019) analisam registros dos parâmetros do processo de cicatrização de feridas e evidenciaram anotações incompletas e subjetivas.

A priori, a incompletude ou a omissão de registros clínicos de enfermagem, implica em consequências legais para a enfermagem, pois a assistência de enfermagem precisa ser formalmente registrada. Assim como uma análise crítica agregado a seleção de estratégia terapêutica com acurácia (Cofen, 2024).

A avaliação e o registro das feridas no prontuário do paciente desempenham um papel crucial no cuidado de saúde. Essa prática é essencial por várias razões. Primeiramente, permite o monitoramento preciso da progressão da ferida ao longo do tempo, ajudando os profissionais de saúde a identificar mudanças positivas, estagnações ou complicações. Além disso, essas informações guiam as intervenções necessárias para promover a cicatrização adequada e prevenir infecções (Medeiros; et al., 2020).

Outro ponto importante é que a documentação das feridas facilita a comunicação eficaz entre os membros da equipe de saúde, garantindo que todos estejam cientes do estado da ferida e do plano de cuidados. Além disso, os registros das feridas tornam-se parte do histórico médico do paciente, fornecendo informações valiosas para tratamentos futuros e referências.

Assim, a documentação das feridas também desempenha um papel na educação do paciente, fornecendo informações sobre o progresso da ferida, a importância do autocuidado e os sinais de alerta de complicações (Medeiros, et al., 2020).

Portanto, a avaliação e o registro adequados no prontuário do paciente, em conformidade com a Lei Geral de Proteção dos Dados (Brasil, 2018), são fundamentais para garantir uma prestação de cuidados de saúde eficaz, segura e coordenada. Ademais, a habilidade de identificar uma pessoa com ferida de difícil cicatrização permite encaminhá-los para tratamento especializado o que garante uma abordagem mais eficaz e direcionada, aumentando as chances de cura.

3. ACRÔNIMO TIMERS

A preparação do leito da ferida, conhecida como "*Wound bed preparation*", visa otimizar a cicatrização e aumentar a eficácia das intervenções terapêuticas. Isso inclui identificar obstáculos que afetam tanto o paciente quanto a ferida, de maneira dinâmica (Petz, 2019).

Pokorná e Leaper (2015) conduziu uma pesquisa que revelou inconsistências nos procedimentos adotados pelos enfermeiros generalistas para avaliação de feridas de difícil cicatrização. Contudo, a situação revelou-se mais positiva no que diz respeito à avaliação de parâmetros básico-fundamentais de uma ferida em comparação com a avaliação de parâmetros mais específicos. Concluindo que, uma estratégia de intervenção como a introdução geral de um algoritmo de "avaliação de feridas difícil de curar", implementadas na prática clínica nas instalações observadas, podem resultar em progresso.

O acrônimo TIMERS é uma ferramenta empregada na avaliação de feridas, onde cada letra representa um aspecto a ser considerado, permitindo a definição de intervenções direcionadas à promoção da cicatrização, com base nos parâmetros avaliados. Esse instrumento orienta a implementação de estratégias de intervenção específicas para cada critério observado, otimizando assim o cuidado da ferida. (Atkin, 2019). Institui uma ordem de observação clínica das lesões e pode ser utilizado em qualquer tipo de ferida (Almeida, et al., 2023; Coltinho Junior, et al., 2020).

Possui como significado as palavras inglesas: *tissue* (tecido), *infection* (infecção), *moisture* (umidade ou exsudato), *edge* (bordas da lesão), *regeneration* (Regeneração ou Reparação) e *social factor* (fator social) (Atkin, 2019).

3.1. Tecido

O tipo de tecido presente no leito da ferida, pode ser um tecido viável/granulação e/ou epitelial e inviável/esfacelo e/ou necrose; que são tecidos mortos, indesejáveis no leito da ferida.

Tecido de granulação pode estar saudável ou não. O primeiro apresenta-se como vermelho brilhante e úmido. No entanto, a granulação não saudável é tipicamente vermelha escura, embora às vezes possa se apresentar como pálida, sangrar ao contato ou pode ser propenso a sangramento (friável). A hipergranulação, também conhecida como granulação excessiva, crescendo de forma exagerada além das bordas da ferida, resultado de condições anormais do leito da ferida, como granuloma e infecção crônica (Murphy, et al., 2022).

Tecido Epitelial é formado por novas células nas bordas da ferida ou na superfície, para cobri-la e fechá-la, restaurando a função de barreira. De aparência fosca, rosa pálido/branco, e pode ser muito frágil (Murphy, et al., 2022).

Esfacelo é um tecido amarelo/branco no leito da ferida normalmente úmido quando associado à umidade, mas às vezes seco (Murphy, et al., 2022). Pode apresentar-se em manchas espessas sobre a superfície da ferida ou como uma camada fina, material aderente e fibrótico derivado de fibrinogênio, fibrinas e outras proteínas (Pinto, et al., 2022).

Tecido Necrótico é um tecido morto que geralmente resulta da falta de suprimento sanguíneo para os tecidos e células no leito da ferida ou devido à infecção. Coloração preta/marrom, com textura endurecida, ressecada ou macio-úmida, e pode estar firmemente ou frouxamente presa ao leito da ferida (Murphy, et al., 2022; Pinto, et al., 2022).

O desbridamento é essencial para remover tecidos desvitalizados em feridas, e existem diversos métodos disponíveis, cada um com suas vantagens e desvantagens. A escolha do método depende de fatores como a quantidade de tecidos desvitalizados, o tempo necessário, a habilidade do profissional, a necessidade de analgesia e o custo. O desbridamento pode ser seletivo, removendo apenas tecidos desvitalizados, ou não seletivos, removendo tecidos desvitalizados e saudáveis (Alagutti, Kakiyama, 2014).

É indiscutível a necessidade de realizar algum método de desbridamento em feridas com tecidos desvitalizados para estimular o processo de cicatrização. Dessa forma, estratégias de desbridamento são um componente importante no gerenciamento do leito da ferida podendo ser: mecânico, instrumental conservador, cirúrgico, autolítico, enzimático, biológico (Neves, Guillen, Fonseca, 2021).

3.2. Inflamação/infecção

Avaliar a presença de sinais clínicos de inflamação/infecção, constitui uma estratégia para intervenção na infecção local ou infecção profunda, podendo diferir a microbiologia, tratamento e sinais clínicos que a ferida irá apresentar.

A fisiologia da cicatrização se divide em fases: a inflamatória, proliferativa ou granulação, e a de remodelação ou maturação, que se sobrepõe (Neves, 2021). Logo, a presença de corpos es-

tranhos, células senescentes e micro-organismos no leito da ferida são fatores que podem prolongar ou impedir o processo de regeneração celular, pois interferem na progressão adequada das fases de cicatrização. O tecido inviável favorece o atraso na cicatrização, pois proporciona um ambiente adequado para o crescimento de micro-organismos e predispõe à formação de biofilme, dificultando assim o processo de cura (Sobest, 2016).

Biofilme é uma comunidade microbiana complexa que se desenvolve em superfícies bióticas ou abióticas, no caso das feridas em superfícies bióticas, onde os micro-organismos aderem e secretam uma matriz de substâncias poliméricas extracelulares (EPS), formando uma estrutura tridimensional. Essa matriz protege os micro-organismos, permitindo sua sobrevivência e resistência a condições adversas, como tratamentos antimicrobianos e o sistema imunológico do hospedeiro. Além de serem utilizadas para aderir substrato e a incorporação de enzimas extracelulares e a retenção de água. Dessa forma, após o amadurecimento do biofilme, certos grupos de células podem se tornar móveis e se espalhar para iniciar novamente o ciclo da formação do biofilme (Leite, et al., 2018).

O que determina o processo patológico através do qual a presença de bactérias e outros microrganismos resultam em infecção da ferida e efeitos nocivos num indivíduo com, ou em risco, são a capacidade do sistema imunitário do indivíduo de combater agentes patógenos, número de micróbios na ferida, a espécie de micróbios que possuem maior virulência e alguns microorganismos que podem formar biofilme e manter ciclo de replicação e combinação da microflora na ferida sobrecarregando sinergicamente o sistema imunológico do indivíduo aceleradamente (Iwii, 2022).

Assim, a infecção da ferida pode retardar o processo de cicatrização, além de aumentar a demanda dos serviços de saúde e o tempo de internação hospitalar, refletindo negativamente nos custos econômicos e na qualidade de vida do paciente e seus familiares. Logo, a identificação de infecção da ferida pelo portador, familiares e profissionais de saúde é fundamental para tratamento eficaz com base nas informações práticas baseadas no conhecimento atualizado da ciência e nas aplicações clínicas relacionadas à infecção de feridas (Iwii, 2022).

Existem fatores de risco individuais que aumentam a vulnerabilidade à infecção, como: diabetes mal controlada, neuropatia periférica, neuroartropatia, radioterapia ou quimioterapia, má perfusão tecidual (por exemplo, anemia, doença cardíaca, doença respiratória, doença arterial periférica, insuficiência renal ou artrite reumatóide), distúrbios do sistema imunológico, uso de corticóides, desnutrição e obesidade, uso de álcool, fumo ou drogas ilícitas, baixa adesão ao plano de tratamento, entre outros (Iwii, 2022).

Swanson et al (2020), diz que “Os sinais e sintomas de infecção podem ser usados como parte de uma avaliação da ferida para determinar se uma infecção está presente.” Acrescentam

ainda que as terminologias de infecção de feridas incluem o termo infecção local da ferida onde a fase da infecção na qual indicadores clínicos locais podem ser sutis e são identificados com maior frequência por profissionais especialistas em feridas. Nesse caso, podendo ser usados antimicrobianos tópicos, enquanto antimicrobianos sistêmicos são necessários se a infecção está se espalhando além da área da ferida e requer atenção especializada.

3.3. Exsudato

Ao avaliar a umidade, o exsudato fisiológico possui a característica de ser claro, transparente e consistência fluida. Ao avaliar os tipos de exsudato é necessário avaliar a cor e a consistência, podendo ser: exsudato seroso (claro e aquoso), serosanguinolento (vermelho claro/rosado e aquoso), sanguinolento (avermelhado e geralmente espesso/podendo ser fino), purulento (amarelado, amarronzado ou esverdeado e espesso), seropurulento (amarelado e fino/leitoso), hemopurulento (avermelhado e espesso). A quantidade de exsudato produzido pela ferida pode ser ausente, pequeno, moderada e grande quantidade. E para mensurar a quantidade avalia-se a exigência de troca da cobertura (Miyahara, 2021).

Ao analisar o fluido da ferida, que pode variar em quantidade, tipo e odor, cuja composição muda de acordo com as condições clínicas e os estágios da cicatrização. Na fase inflamatória, quando de feridas profundas ou na vigência de uma infecção, o exsudato pode aumentar; já na fase de epitelização, este tende a diminuir (Gamba, Petri, Costa, 2016).

A epitelização é o processo de regeneração da epiderme ao redor da ferida, incluindo os bordos e, por vezes, o centro do leito da ferida, originando-se dos folículos pilosos. Aspectos como cor, maceração, queratose, cicatrizes ou fibrose podem revelar informações sobre a etiologia da ferida e o progresso da cicatrização. Além disso, a pele ao redor da ferida fornece importantes indicações clínicas, como eritema e aumento da temperatura, indicativos de inflamação ou infecção, enquanto outros sinais como erosões, pápulas ou pústulas podem sugerir reações alérgicas. Infiltração ou flutuação podem indicar danos teciduais ou abscessos (Gamba, Petri, Costa, 2016).

3.4. Borda

A borda da ferida deve estar sadia, tendo como características estarem nivelada no leito da ferida, aderida e com sinais de epitelização. Os quatro principais tipos de bordas inviáveis são: epibole, maceração, descolamento, hiperqueratose.

Epibole é o processo de enrolamento prematuro das bordas da ferida, as células de reepitelização migram circundando a borda, enrolando sobre si mesma, e retardando a cicatrização (Wuwhs, 2016).

Maceração é o processo de amolecimento com formação de dobras na pele, ao redor da lesão, que ocorre quando há excesso de umidade. O controle da umidade, por meio, do uso de coberturas adequadas e trocas frequentes (conforme necessidade – quando saturar a cobertura), é fundamental para evitar maceração (Miyahara, 2021).

Descolamento são bordas de uma ferida que perderam tecido de suporte subjacente à pele íntegra (Wuwhs, 2016).

Hiperqueratose é um espessamento anormal da camada externa da pele (estrato córneo da epiderme), associado à proliferação excessiva de células produtoras de queratina. É comumente observada em pessoas que apresentam linfedema, insuficiência venosa crônica e alterações neuropáticas que causam inflamação contínua. O espessamento anormal da pele ocorre na tentativa de responder a um processo de lesão contínuo causado por pressão, cisalhamento, fricção, má nutrição vascular e drenagem linfática prejudicada (Miyahara, 2021).

A hiperqueratose também é observada em condições de anidrose, como ocorre na hanseníase e diabetes mellitus. Também pode ocorrer devido à falta de limpeza da pele em pontos de pressão ou bordas de feridas, pois os restos celulares acumulados podem causar pressão, que é um fator de lesão, e com isso levar ao desenvolvimento da hiperqueratose (Miyahara, 2021).

3.5. Regeneração e fatores sociais

Os elementos regeneração e os fatores sociais, sendo recentemente acrescentadas ao acrônimo, uma vez que se viu necessidade de verificar o ritmo da cicatrização e como a ferida está sendo afetada pelos fatores sociais em que o paciente se encontra (Atkin, 2019).

Para promover a regeneração, diversas terapias avançadas estão disponíveis para o tratamento de feridas de difícil cicatrização. Essas tecnologias incluem intervenções tópicas e sistêmicas, como: oxigênio sistêmico, fatores de crescimento, óxido nítrico, octassulfato de sacarose, produtos equivalentes ao tecido, farmacoterapia sistêmica e suplementação nutricional rica em proteínas. Além disso, destacam-se a Terapia de Feridas por Pressão Negativa (TFPN) (Atkin, 2019), laser, oxigenoterapia hiperbárica e ultrassom terapêutico em feridas (Malagutti; Kakiyara, 2014).

Logo, nos Fatores Sociais, é importante ressaltar que antes de aplicar o TIMERS deve ser realizada uma avaliação holística considerando todos os fatores inerentes, de risco relacionado à ferida e ao paciente. Exemplificando, fatores extrínsecos, são aqueles que são incontrolláveis pelo profissional, como a distância da casa do paciente até uma instituição de saúde, viver sozinho, isolamento social e acesso ao cuidado (embora possam ser solucionável).

Outro fator de risco é a situação econômica do paciente. Gerenciar os fatores de risco sociais e relacionado ao paciente, encorajando-o a concordar e se envolver no plano de cuidados é imprescindível. O nível de adesão do paciente deve ser avaliado, podendo ser influenciado pelo sistema de crenças, qualidade de vida, experiências anteriores de dor e falha no tratamento, entre outros (Atkin, 2019).

Vale ressaltar, o vasto campo do exercício profissional do enfermeiro nos cuidados com feridas e a Resolução do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) N° 567/2018 regulamenta a atuação do enfermeiro no cuidado aos pacientes com feridas. Podendo, avaliar, prescrever e executar curativos em todos os tipos de feridas em pacientes sob seus cuidados, além de, abrir clínica/consultório de enfermagem para a prevenção e cuidado aos pacientes com feridas, de forma autônoma e empreendedora, respeitadas as competências técnicas e legais. Realizar atividades de prevenção, prescrever medicamentos e coberturas conforme Protocolos Institucionais ou Programas de Saúde, Coordenar e/ou participar de pesquisas clínicas relacionadas a produtos, medicamentos e tecnologias a serem utilizados na prevenção e tratamento de feridas, respeitando os preceitos éticos e legais da profissão, entre outras.

4. AVANÇOS E IMPACTOS NO TRATAMENTO DE FERIDAS CRÔNICAS

A avaliação de feridas se baseia nas observações visuais dos profissionais de saúde. Logo a subjetividade do avaliador pode gerar diferentes registros de uma mesma lesão, causando interpretações divergentes e conflitantes, o que dificulta a identificação da correta fase do processo de cicatrização (Neves, Guillen, Fonseca, 2021).

Com a utilização de ferramentas padronizadas obtém-se um julgamento assertivo das características da lesão, reduzindo falhas durante sua avaliação, tendo em vista a expertise do profissional. Como medida de suporte, o registro fotográfico, vem sendo utilizado por profissionais de saúde, principalmente em lesões de pele, onde a imagem documentada da lesão corrobora com as descrições de suas características, tornando-se fundamental para prática clínica (Ferreira, Diniz, Serafin, 2020).

A evolução tecnológica, em especial, dos smartphones, motivou crescimento no mercado de dispositivos móveis, gerando oportunidades comerciais e sociais em diversas áreas, dentre elas, área da saúde. Por disponibilizar o uso de ferramentas, representa um meio eficaz que permite que se alcance um público alvo, contribuindo para monitoramento remoto, diagnóstico, e apoio à tomada de decisão (Galvão et al., 2021).

Logo, o avanço da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) em saúde e do desenvolvimento de software com conteúdos direcionados a atendimentos clínicos, enfermeiros e profissionais de saúde devem se inovar para compreender esses sistemas compu-

tacionais e usá-los em prol de seu benefício, melhorando sua atuação e experiência para o auxílio de tratamento, de feridas, proporcionando melhor assistência ao paciente (Rocha, Silva, Carvalho, 2021).

No Brasil, o responsável por auxiliar os gestores em saúde na tomada de decisões coerentes e racionais quanto à incorporação de novas tecnologias são os programas de Avaliação de Tecnologias em Saúde (ATS). Desde 2011, têm-se a Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias em Saúde (Conitec) como órgão assessor do Ministério da Saúde (MS) para decisões quanto à incorporação, exclusão ou alteração de novos medicamentos, produtos e procedimentos. Com a evolução tecnológica acelerada, pressiona a incorporação de tecnologias inovadoras, necessitando do apoio da ATS para garantir eficácia, segurança, transparência e sustentabilidade (Lima, Brito, Andrade, 2019).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O protótipo da tecnologia assistencial foi desenvolvido para otimizar o acompanhamento de pessoas com feridas de difícil cicatrização, proporcionando um registro detalhado e organizado das informações essenciais para o cuidado adequado. O sistema permite o cadastro, a atualização e a consulta dos dados cadastrais do cliente, além do histórico de saúde, garantindo um monitoramento contínuo da condição do paciente.

Com foco na avaliação clínica, o sistema possibilita o registro das características da ferida, incluindo sua etiologia, os tipos de tecido presentes e suas características, bem como sinais de inflamação ou infecção. Além disso, permite identificar os tipos de exsudato, avaliar e mensurar a presença de odor, registrar as bordas mais comuns das feridas e as principais alterações na pele ao redor da lesão. Também oferece recursos para avaliar a perfusão sanguínea próxima à ferida e acompanhar a evolução da cicatrização ao longo do tempo.

O sistema conta ainda com um guia de orientações abrangente, contemplando informações específicas sobre diferentes tipos de feridas, como úlceras venosas, lesões por pressão e úlceras do pé diabético. Além disso, disponibiliza um guia de anatomia com termos científicos para auxiliar na identificação da localização exata da ferida.

No que diz respeito aos procedimentos de tratamento, o sistema permite registrar o processo de limpeza da ferida, a forma de controle do biofilme utilizada e os tipos de desbridamento aplicados tanto nos tecidos inviáveis da ferida quanto na área perilesional. Também conta com um checklist para registro dos procedimentos realizados, além do acompanhamento das coberturas e correlatos utilizados no tratamento.

Por fim, o sistema possibilita o registro da percepção de dor do paciente, assegurando uma abordagem mais humanizada no acompanhamento do quadro clínico. Com todos esses dados organizados, a tecnologia permite a geração de relatórios detalhados de atendimento, contribuindo para um acompanhamento mais eficiente, preciso e baseado em evidências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protótipo desenvolvido se mostra viável e aplicável na assistência em saúde, oferecendo um método eficiente para a análise e o registro de dados.

A concretização dessa tecnologia assistencial permitiu a incorporação de diversas ferramentas projetadas para aprimorar a qualidade do atendimento, garantindo que todas as etapas do processo sejam devidamente registradas e analisadas. Espera-se que sua implementação contribua para a aceleração do processo de cicatrização, a redução de complicações associadas e a otimização do tempo de tratamento. Além disso, a disponibilidade de informações detalhadas facilita o trabalho de equipes multidisciplinares, promovendo um acompanhamento mais preciso e uma assistência mais qualificada, eficiente e personalizada.

A concepção do protótipo possibilitou uma visão clara da solução proposta, permitindo uma avaliação objetiva de sua viabilidade. Além disso, sua implementação ocorreu com baixo custo, tornando-se uma alternativa acessível para testes e aperfeiçoamentos. A análise realizada permitiu verificar se a solução atende às expectativas iniciais, fornecendo subsídios para futuras melhorias e validações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. C. et al. O Uso de Ferramentas na Avaliação de Feridas Crônicas de Membros Inferiores: Revisão Integrativa. **Revenferm UFPE on-line**. 2023; 17:e254453 DOI: 10.5205/1981-8963.2023.254453
- ATKIN, L. et al. IMPLEMENTING TIMERS: THE RACE AGAINST HARD-TO-HEAL WOUNDS. **J WOUND CARE**. 28(3 SUPPL 3):S1–S49, 2019.
- BOSCO, P. S.; SANTIAGO, L. C.; MARTINS, M. Registros de enfermagem e suas implicações para a qualidade do cuidado. São Paulo: **Revista Recien**. 2019; 9(26):3-10
- BRANCO, Gilberto Vieira; BRAUN, Leonardo Luiz; CRUZ, Tatiana Patrícia F. **Ebook Fundamentos em gestão e informática em saúde: Saúde Digital no Brasil**. Organizadores Claudia Novoa, Antonio Valério Netto; colaborador Cicero I. da Silva, Revisor Paulo Celso Budri Freire - São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2019. 77f.; ePUB.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet)**. Brasília, DF: Presidência da República; 2018 [Acesso em 24abr.2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm.

COLARES, M. P. et al. **Cicatrização e Tratamento de Feridas**: a Interface do conhecimento à Prática do Enfermeiro. *Enf. Foco*, 10(3): 52-58, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (Brasil). Resolução nº 567, de 29 de janeiro de 2018. **Regulamenta a atuação da Equipe de Enfermagem no Cuidado aos pacientes com feridas**. Diário Oficial da União 6 fev 2018. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofenno-567-2018-60340.html> . Acessado em : 09 mai. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (Cofen). RESOLUÇÃO COFEN Nº 736 DE 17 DE JANEIRO DE 2024. **Dispõe sobre a implementação do Processo de Enfermagem em todo contexto socioambiental onde ocorre o cuidado de enfermagem**. Brasília: Cofen, 2024.

COSTA, C. V. et al. Conhecimento da enfermagem no tratamento de feridas. **Revista Eletrônica Acervo Enfermagem**, v. 15, dez. 2021.

COUTINHO JÚNIOR, N. F. L. et al. Ferramenta TIME para avaliação de feridas: concordância interobservador. **ESTIMA**, Braz. J. EnterostomalTher., 2020.

ESTRELA, F. M.; et al. Preparation of a multiprofessional care protocol for people with complex wounds in primary health care. **Brazilian Journal of Development**. v. 7, n. 8, p. 83118–83139, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n8-494. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/34808> . Acesso em: 4 abr. 2024.

FERREIRA, D. N.; DINIZ, L. A. M.; SERAFIN, P. de O. Registros Fotográfico: consentir através do termo. **Perspectivas Experimentais e Clínicas, Inovações Biomédicas e Educação em Saúde**. v. 5, n. 2, p. 39-72, 8 jun.,2020.

GALVÃO, A. M. do N.; et al. **A usabilidade de novas tecnologias “Up Ferida” para o monitoramento de pacientes diabéticos com feridas na Atenção Básica**: Um estudo prospectivo. *Research, Society and Development*. v. 10, n. 1, p. e42010111906, 2021 Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11906>. Acesso em: 11 abr. 2023.

GAMBA, M. A.; PETRI, V.; COSTA, M. T. F. **Feridas - Prevenção, Causas e Tratamento**. Grupo GEN, 2016. E-book. ISBN 9788527729567. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788527729567/> . Acesso em: 06 mai. 2024.

INTERNATIONAL WOUND INFECTION INSTITUTE (IWII). **Wound infection in clinical practice**. Wounds International, 2022.

IWGDF. **Diretrizes do IWGDF sobre a prevenção e o tratamento de pé diabético. 2023**. Disponível em: https://www.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/IWGDF-2023-TRA-DUZIDO-Practical-Guidelines-1-1_230516_145830.pdf. Acesso em: 01/05/2024.

JUNIOR, Antonio Eduardo de A.; et al. **Feridas – Um desafio para a saúde pública**. 216p. São Carlos, 2019.

LEITE, T. N.; et al. Biofilmes em Feridas Crônicas: uma revisão de literatura. **Revista Interfaces da Saúde** · ISSN 2358-517X · ano 5 · n1 Jun. p. 46-58, 2018

LIMA, S. G. G.; BRITO, C. de; ANDRADE, C. J. C. de. O processo de incorporação de tecnologias em saúde no Brasil em uma perspectiva internacional. *Ciênc. saúde colet.*, 2019.

MALAGUTTI, W.; KAKIHARA, C. T. **Curativos, Estomias e Dermatologia: uma abordagem multiprofissional**. 3 ed. 640p. Martinari: São Paulo, 2014.

MEDEIROS, A. D. et al. Percepção do enfermeiro sobre a relevância na avaliação e registro das lesões pertinentes no prontuário do paciente. **Revista Brasileira de Revisão de Saúde**. v. 5, pág. 11603–11614, 2020. DOI: 10.34119/bjhrv3n5-019. Disponível em: <https://ojs.brazilian-journals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/16053> . Acesso em: 23 abr. 2024.

MIYAHARA; C. T. S.(Organizadora). **Feridas crônicas: guia prático [e-book interativo]** – 231p. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2021.

MURPHY, C. et al. Documento de consenso internacional. Incorporando a higiene de feridas em uma estratégia proativa de cicatrização de feridas. *J Cuidados com Feridas*, 2022.

NEVES, R. de S.; GUILLEN, D.; FONSECA, L. H. B. da. **Feridas: Avaliação, Tecnologias e Cuidados de Enfermagem**. 1 ed. 384 p. Porto Alegre: Moriá, 2021.

PINTO, D. C. S. et al. **Tratado Latino-Americano de Feridas**. 1.ed. RJ: Guanabara Koogan, 2022.

POKORNÁ, A.; LEAPER D. Assessment and documentation of non-healing, chronic wounds in inpatient health care facilities in the Czech Republic: na evaluation study. **Int Wound J**. 2015 Apr;12(2):224-31. doi: 10.1111/iwj.12372. Epub 2014 Sep 16. PMID: 25224308; PMCID: PMC7950913.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl T. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem**. Porto Alegre: Grupo A, 2019. E-book. ISBN 9788582714904. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582714904/>. Acesso em: 24 conjuntos. 2024.

ROCHA, C. D. F.; SILVA, B. S.; CARVALHO, B. M. Uma revisão da literatura sobre sistemas computacionais de apoio ao tratamento de feridas. In: MORAES, I. K. N.; FREITAS, P. G. (Org.). **Pesquisas aplicadas no panorama das ciências da saúde no Brasil**. 1ed. Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021, v. 1, p. 69-88.

SIBBALD, G. R. et al. Preparação do leito da ferida. WCET® Journal 2022;42(1):16-28 DOI <https://doi.org/10.33235/wcet.42.1.16-28>

SOBEST. Associação Brasileira de Estomaterapia. **Guia de Boas Práticas — Preparo do leito da lesão e desbridamento**. São Paulo, 2016. Disponível em: https://sobest.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Preparo-do-leito-da-ferida_SOBEST-e-URGO-2016.pdf . Acesso em: 24 abr. 2024.

SWANSON, T. et al. Wounds International. Vol 11 Edição 4. Wounds International, 2020.

WORLD UNION OF WOUND HEALING SOCIETIES (WUWHS). Florence Congress, Position Document. **Advances in wound care: the Triangle of Wound Assessment Wounds International**, 2016.

AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS NA ESCOLA

AFFIRMATION OF ETHNIC-RACIAL IDENTITY
OF QUILOMBO CHILDREN AT SCHOOL

DOI: 10.29327/5576612.1-9

Lecy da Costa Rainha Sales¹
Nilda da Silva Pereira²

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

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O artigo aborda práticas voltadas para a afirmação da identidade étnico-racial de crianças quilombolas na escola e destaca os resultados da Dissertação de Mestrado Educação e diversidade: afirmação da identidade étnico-racial de crianças quilombolas, pelo o Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário da Vale do Cricaré (UNIVC). Foi um estudo qualitativo, uma pesquisa ação, que teve sua fundamentação teórica em autores/as como Munanga (1999, 2004, 2019, 2020), Fanon (2008), Santos (2020), além da Lei 10.639/03, dentre outros. Conclui-se que as oficinas representaram um momento significativo no processo de afirmação da identidade étnico-racial das crianças quilombolas, revelaram que a jornada de reconhecimento e valorização de sua cultura deve ser contínua e acompanhada de um compromisso coletivo da sociedade e da educação.

Palavras-chave: Identidade negra, Relações étnico-raciais, Cultura afro-brasileira, Diversidade, Quilombolas.

ABSTRACT

The article addresses practices aimed at affirming the ethnic-racial identity of quilombola children at school and highlights the results of the Master's Dissertation Education and diversity: affirmation of the ethnic-racial identity of quilombola children, by the Professional Master's Program in Science, Technology and Education at Centro Universitário da Vale do Cricaré (UNIVC). It was a qualitative study, action research, which had its theoretical foundation in authors such as Munanga (1999, 2004, 2019, 2020), Fanon (2008), Santos (2020), in addition to Law 10.639/03, among others. It is concluded that the workshops represented a significant moment in the process of affirming the ethnic-racial identity of quilombola children, revealing that the journey of recognition and appreciation of their culture must be continuous and accompanied by a collective commitment from society and education.

Keywords: Black identity, Ethnic-racial relations, Afro-Brazilian culture, Diversity, Quilombolas.

1. INTRODUÇÃO

O artigo descreve os resultados da pesquisa descritos na Dissertação de Mestrado *Educação e diversidade: afirmação da identidade étnico-racial de crianças quilombolas*, pelo o Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário da Vale do Cricaré (UNIVC), com o objetivo geral de investigar a contribuição de práticas pedagógicas que abordam as singularidades da cultura afro-brasileira para a afirmação da identidade étnico-racial de crianças quilombolas em uma escola do município de Presidente Kennedy-ES. Os objetivos específicos delineados foram: promover o reconhecimento e a valorização das tradições afro-brasileiras; desenvolver atividades que incorporam elementos da cultura afro-brasileira, como música, dança, arte, história e literatura, para fortalecer o senso de identidade e pertencimento das crianças quilombolas; destacar, discutir e analisar os resultados da prática vivenciada junto aos/as estudantes; elaborar, como produto educacional, um guia educativo com sugestões, orientações e atividades voltadas para os/as professores integrarem a cultura afro-brasileira no cotidiano escolar. Assim, a situação problema se configurou em saber qual seria contribuição de práticas pedagógicas que abordam as singularidades da cultura afro-brasileira para a afirmação da identidade étnico-racial de crianças quilombolas em uma escola do município de Presidente Kennedy-ES?

As reflexões que justificam a relevância desta proposta baseiam-se em um contexto sócio-histórico e cultural, por um lado, e educativo e artístico, por outro. Para entender a importância destes, Spindola (2007, p. 9) afirma que primeiro é necessário compreender a realidade histórica e, em particular, aquela que tornou possível a presença e participação de comunidades afrodescendentes no território brasileiro e por quais processos e produtos essas culturas se expressam. A inserção de elementos referentes à cultura afrodescendente nos currículos tem um sentido relevante, pois oferece aos docentes e estudantes a oportunidade de pensar a realidade social a partir da sua diversidade cultural, além de realizar uma revisão crítica dos conteúdos, “que aponta os conflitos subjacentes ao modelo educacional, que, até o momento, se recusava a considerar essas referências” (PEREIRA, 2010, p. 53). Ao se levar em conta que ensino e a aprendizagem se articulam como um processo, é importante que os atores envolvidos estejam atentos às mudanças dos valores culturais e à maneira como eles são transformados em modelos dominantes ou rejeitados em determinada instância social.

Franz Fanon (2008, p. 154), afirma que em toda construção do “ser negro” é preciso pensar na relação simbólica ali envolvida. Ele ressalta que no dia a dia os brancos colocam em ação essa lógica de pensar “o negro como símbolo do mal e do feio. Cotidianamente o branco coloca em ação esta lógica”. Para o autor, esta é uma construção histórica suprema-

cista, ou seja, está em todo lugar, na escola, nas famílias, nas relações e no discurso midiático. Considera-se, portanto, de essencial importância desenvolver práticas pedagógicas que busquem valorizar a cultura quilombola, o que justifica a busca por estratégias, que de mãos dadas com a literatura, a arte e as tradições orais, permitem a circulação de práticas, costumes e conhecimentos da cultura afrodescendente nas salas de aula.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. diversidade cultural e currículo

Sobre cultura Oliveira (2017, p. 379) descreve que se trata da estrutura em torno da qual o ser humano constrói a sua identidade e influencia a forma como se envolve com o mundo, as perspectivas que assume e as expectativas que tem. Em termos gerais, cultura é uma coleção de informações (ou significados) que é transmitida não geneticamente entre as pessoas, mais ou menos compartilhada dentro de uma população e mantida através de algumas gerações durante um período de tempo. Para Hall (2019, p. 59) a diversidade cultural ajuda a reconhecer e respeitar formas de ser que não são necessariamente as que se têm, para que, à medida que se interage com outras pessoas, possam ser construídas pontes para a confiança, o respeito e a compreensão entre culturas. Além disso, esta diversidade torna o país um lugar mais interessante para se viver, pois pessoas de diversas culturas contribuem com competências linguísticas, novas formas de pensar, novos conhecimentos e experiências diferentes. Assim, “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. Moreira e Tadeu (2018, p.7) consideram diversidade cultural no currículo que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado pelo conhecimento social. Se o currículo passar pelo conhecimento incorporado, não há como vê-lo fora de uma constituição social, cultural e histórica. O currículo é um artefato social e cultural, cujas implicações atravessam a concepção cultural e o conjunto de valores estáticos, mas implicam no conhecimento transmitido às próximas gerações.

Portanto, torna-se importante ter em mente que o currículo vai além do que está previsto na lista de disciplinas curriculares.

A diversidade cultural apóia a ideia de que cada pessoa pode dar um contributo único e positivo para a sociedade em geral devido, e não apesar, das suas diferenças, em busca de uma convivência onde a diversidade seja reconhecida e respeitada, diversas ideias culturais sejam reconhecidas e valorizadas, as contribuições de todos os grupos sejam encorajadas e as pessoas possam ser capacitadas para atingir o seu pleno potencial, celebrando as diferenças (OLIVEIRA; SOUZA 2011, p. 27).

O currículo é dado pelo seu desenvolvimento é “um espaço teórico e prático onde é colocada em prática uma proposta curricular” (ARAÚJO, 2013, p. 32). Na sala de aula, existe um currículo formal, que vem dos programas, e outro real, que deixa espaço para o oculto que atua no processo de aprendizagem dos/das estudantes e na formação do habitus (modo de pensar, agir e até sentir). Esses currículos ocultos decorrem de ideologias, embora nem sempre declaradas de forma concreta ou explícita, que são, no entanto, praticadas e reproduzidas nas relações, rotinas escolares, contextos extracurriculares e discursos. A formação da identidade é um resultado crucialmente importante do currículo oculto da reprodução social e precisa ser considerado pelos educadores na sua reflexão sobre pedagogias e práticas (ARAÚJO, 2013).

2.2. As comunidades quilombolas brasileiras

No geral as comunidades quilombolas não possuem escolas e muitas crianças precisam deixar as suas comunidades para frequentar escolas, tendo que percorrer longas e dispendiosas distâncias ou morar com parentes nos lugares próximos aos centros urbanos. Diante das agendas internacionais e nacionais, o Brasil aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/1996, que definiu a educação básica como nível de ensino e onde foram inseridas as modalidades da educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação profissional, educação indígena e educação do campo, buscando dar especificidade ao público a que se dirige, como as pessoas com deficiência, as populações indígenas e rurais e, posteriormente, às populações remanescentes de quilombos (BRASIL, 1996). Em 2003, a Lei nº. 10.639, dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino da educação básica e, em 2008, a Lei nº. 11.645 estendeu essa obrigatoriedade para a cultura indígena (BRASIL, 2003; 2008). Também foram criadas políticas de ações afirmativas relacionadas à população negra do país: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, que coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), de 2004; e o Ministério da Educação Continuação, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em 2004, do qual fazia parte a Coordenação Geral da Diversidade e Inclusão Educacional (MIRANDA, 2012, p. 374).

Em 2006, a SECAD/MEC lançou as orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, onde a educação escolar nas comunidades quilombolas passou a ser uma questão específica, abordagem que foi mantida, em 2009, no Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003, no qual a Educação em Territórios Remanescentes de Quilombos continuou a ser um item específico para as ações principais (BRASIL, 2006). Essa diretriz gerou a formação de um Grupo de Trabalho para Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 2010, por meio da Resolução nº 4/2010; foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e institucionalizada a Educação Escolar Quilombola

como modalidade de ensino (BRASIL, 2010). Em 2012, por meio da Resolução nº 8, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Para Coelho e Bruzaca (2022), esta legislação produziu impactos significativos, pois passou a orientar as políticas oficiais, consolidando o campo da diferença entre as especificidades da educação das relações étnico-raciais e as demandas pela educação escolar das comunidades quilombolas e impactou as práticas pedagógicas das escolas localizadas em território quilombola. Miranda (2012), ressalta que em alguns estados foram realizados cursos de formação continuada para professores/as quilombolas e não quilombolas, com investimentos do governo federal, de alguns governos estaduais e de municípios, bem como o desenvolvimento de materiais pedagógicos sobre e com base nas experiências dessas escolas. No entanto, ainda há um cenário bastante desafiador, visto que muitas dessas escolas ainda não atendem à realidade sociocultural e étnica dos/das estudantes, tanto em relação ao currículo formal quanto às práticas pedagógicas.

2.3. Identidade negra in(visibilizada) e pertencimento escolar

A identidade pode ser organizada de forma significativa nos domínios geral, físico, psicológico, social e espiritual. A formação da identidade também envolve processos dinâmicos à medida que evolui juntamente com o desenvolvimento das pessoas ao longo da sua vida. A identidade é passível de influências extra pessoais, como mudanças ambientais e experiências de vida, bem como de processos intrapessoais, incluindo exploração, comprometimento e reconsideração. Há também evidências de que os padrões de gênero, idade e cultura em diferentes momentos afetam o desenvolvimento da identidade (Silva, 2020, p. 41).

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. O desenvolvimento de identidades claras e positivas envolve a construção da autoestima, facilitando a exploração e o compromisso com a autodefinição, reduzindo as discrepâncias pessoais e promovendo a formação e realização de papéis. Na infância, as identidades são construídas a partir das experiências das crianças como sujeitos em relação aos outros e dão sentido à sua própria história de vida. Essas identidades são construídas e atribuem características que funcionam como símbolos na cultura e que são legitimados nas relações com os pares (HALL, 2019, p. 13-17).

As experiências, com suas mediações e interações, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, no processo de aprendizagem e, portanto, na construção de sua subjetividade. As experiências que vivenciam nos diferentes contextos (casa, escola, comunidade) permitem a configuração do ego, que inicialmente tem uma perspectiva egocêntrica do mundo, mas, à medida que se expande, por meio das interações, encontra significados sociais (CANDAU, 2012, p. 57). Nas suas interações, as crianças estabelecem vínculos, renunciam, negociam, comprometem-se. Suas interações com a família, professores, meios de comunicação e seus pares são construídas por meio de dispositivos sociais que as ajudam a começar a compreender sua realidade e a dar sentido às relações que estabelecem, à descoberta de objetos e à apropriação cultural em contextos diversos (OLIVEIRA, 2007, p. 23). a exclusão da pessoa negra impacta negativamente sua identidade, sobretudo nas crianças, que, a partir dos cinco anos, já são capazes de perceber que seu fenótipo é pouco valorizado socialmente. É nesta fase da vida que nos revelamos capazes de reconhecer diferentes grupos étnico-raciais, de nos identificarmos a eles e de manifestarmos atitudes, tanto de favorecimento, quanto de preconceito frente a esses grupos (Lima; França, 2012, p. 63). Nesse sentido, Ferreira (2016, p. 71) afirma que a educação é chamada a desconstruir a noção hegemônica de que todos, enquanto sujeito, seguem os mesmos padrões, sendo importante reconhecer que cada criança é um ser único, com gostos, preferências, capacidades e necessidades próprias que são determinadas pelo seu contexto familiar, social e cultural e pelas condições em que vive, que são constituídas por infinitas particularidades.

Imersa em sua identidade está a singularidade das crianças, que se identifica na forma como se nomeiam e se definem e se constroem a partir de suas experiências e interações, daí a importância de permitir que observem o mundo, atuem de acordo com suas próprias ideias e sintam as situações cotidianas em seus próprios caminhos, o que contribui para a construção de sua história de vida. É por isso que a construção da identidade na infância está relacionada com a forma como podem ou não participar nos processos que determinam a sua vida e o seu desenvolvimento (SILVA, 2020, p. 66). A variedade de ambientes em que as crianças vivem, as diversas condições em que se desenvolvem e as suas singularidades devem estimular a escola a implementar currículos flexíveis que permitam estratégias pedagógicas que reconheçam a diversidade. Para o conseguir, é necessário romper com os modelos educativos tradicionais, centrados na aquisição de conhecimentos, e avançar para um modelo centrado nas crianças e no seu contexto cultural (ANDRADE, 2005, p. 121).

Nesse contexto, Silva (2005) afirma que ambientes e interações diversas são fundamentais para facilitar a estruturação do sentido da vida e a autopercepção como seres humanos diversos, autônomos, engajados e confiantes. A diversidade é vista como uma condição inerente aos grupos humanos e cada criança tem sua maneira de pensar, sentir e agir. Está ligada

a diferenças de habilidades, necessidades, interesses, maturação, condições socioculturais, entre outros. Um “sentimento de pertencimento é amplamente entendido pelos psicólogos como uma necessidade humana fundamental e um fator motivacional” (LIMA; FRANÇA, 2012, p. 226). O sentimento de que se pertence, que é importante para o grupo e que este grupo é importante para o indivíduo, que estabeleceu relacionamentos afetuosos de longo prazo, tem sido associado a uma ampla gama de resultados positivos relacionados à saúde mental, à autoestima, satisfação com a vida e autoconceito. Bastos (2015, p. 487) define sentimento de pertencimento como “sentir-se incluído, respeitado e apoiado, em vez de sentir-se isolado ou excluído”. Entretanto, esclarece que pertencer à escola tem sido associado a “agir de acordo com as normas dominantes, sem questionar o poder e a dinâmica racial que governam a escolaridade”. Para Lima e França (2012, p. 43), “pertencer à escola pode desempenhar um papel particularmente significativo no sucesso acadêmico e no bem-estar de grupos étnicos”, que geralmente experimentam estressores adicionais, como disparidades socioeconômicas sistemáticas e discriminação, que podem afetar negativamente suas experiências escolares. Nesse contexto, é importante que a escola possa desenvolver ações para que essas crianças estabeleçam um sentimento de pertencimento que possa atenuar os efeitos nocivos dessas experiências negativas.

As escolas que reconhecem o valor da diversidade cultural e afirmam identidades culturais distintas aumentam os sentimentos de pertencimento para todos/as os/as estudantes, independente da sua origem étnica/racial. Como os primeiros anos são um período primordial para preparar as crianças para a escola e a vida, estratégias para evitar a exposição de crianças negras a adversidades relacionadas ao racismo devem ser desenvolvidas na educação infantil, aumentando o apoio ao bem-estar e abordando o racismo estrutural. Assim, é necessário entender os efeitos que ocasionam no desenvolvimento infantil, o que “requer pensar os modos como se instaura no Brasil uma lógica de vida em sociedade orientada pela raça, negando-a mais do que a admitindo como componente fundamental” (DIAS et al., 2021, p. 18).

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi qualitativa, uma pesquisa-ação. A principal característica da pesquisa qualitativa é o interesse em captar a realidade social pelo olhar das pessoas que estão sendo estudadas, ou seja, da percepção do sujeito sobre seu próprio contexto, onde o pesquisador busca explicar a realidade que ele observa, não apenas a partir de teorias específicas, mas baseado principalmente nos comportamentos, atitudes e conhecimentos (GIL, 2011). Já a pesquisa-ação é “pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema

estão envolvidos de modo cooperativo” [...] (THIOLLENT, 1986, p. 14). A pesquisa-ação permite que o/a pesquisador/a seja, ao mesmo tempo, um criador, assim como os sujeitos participantes, aceitando a troca de experiências e conhecimentos entre as pessoas envolvidas no processo.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pluridocente Jiboia, na comunidade de Boa Esperança, na zona rural do município de Presidente Kennedy-ES. A instituição oferece Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A comunidade de Boa Esperança é formada, em sua maioria, por negros/as descendentes de escravizados/as que, com a libertação, migraram do Estado do Rio de Janeiro para o Estado do Espírito Santo, mais precisamente para o município de Presidente Kennedy, formando as comunidades quilombolas de Boa Esperança e Cacimbinha que abrigam cerca de setecentas famílias. Elas vivem do trabalho do corte de cana-de-açúcar, nas lavouras de abacaxi e mandioca, serviços que dominam o mercado de trabalho temporário na região. Em 2005, essas comunidades tiveram o território reconhecido e certificado pela Fundação Cultural Palmares (SANTOS, 2020).

Os sujeitos da pesquisa foram 14 estudantes, do 2º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 8 e 10 anos. Ação da pesquisa se consolidou em seis oficinas com temáticas de valorizar a identidade cultural das crianças por meio de diferentes expressões artísticas, a fim de promover a autoestima, combater o racismo, valorizar a diversidade cultural e formar pessoas mais conscientes e empáticas. Foram 6 oficinas desenvolvidas: *Olelê Moliba Makasi* - introduziu a música tradicional africana e conectar as crianças com a cultura afrodescendente e fortalecer o senso de identidade afro-brasileira; *Máscaras Africanas* - cultivou a tradição das máscaras africanas, estabelecendo o vínculo simbólico entre essa prática e a valorização da identidade e cultura quilombola; *Arte Quilombola e Afro-brasileira* - destacou a arte tradicional quilombola e afro-brasileira, mostrou sua conexão com a identidade afrodescendente; *Enfeites Africanos* - apresentou os enfeites africanos tradicionais e como eles representam a identidade e a cultura; *Pintura Corporal* - explorou a tradição da pintura corporal em culturas africanas e como ela representa a identidade e a expressão cultural; *Capoeira*, como movimento e cultura, enfatizou a capoeira como parte da tradição afro-brasileira e sua conexão com a identidade afrodescendente. A culminância das oficinas proporcionou a celebração da Identidade afro-brasileira, apresentou as atividades desenvolvidas nas oficinas reafirmando a importância da Lei 10.639/03 e proporcionando um ambiente para as crianças expressarem sua identidade afro-brasileira. A análise dos dados foi realizada de forma narrativa, utilizada para analisar o conteúdo de várias fontes, como entrevistas, observações de campo ou pesquisas, concentrando-se em utilizar as histórias e experiências compartilhadas pelas pessoas para responder às perguntas do estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As oficinas foram idealizadas com uma abordagem multidisciplinar explorando elementos artísticos, históricos e culturais, de forma lúdica e educativa. A música, a dança, a literatura, a arte visual e a oralidade desempenharam um papel central na dinâmica das atividades. Voltadas para crianças de 6 a 10 anos, as oficinas aconteceram na escola, com duração de 3 aulas cada, envolvendo estudantes, educadores/as, familiares e membros da comunidade local.

A escolha dos temas das oficinas destacou aspectos fundamentais da cultura afro-brasileira, como os ritmos tradicionais, os saberes ancestrais, os personagens históricos e as contribuições culturais para a formação da identidade brasileira. Dessa forma, procurou-se não apenas transmitir conhecimento, mas também provocar reflexões e construir vivências transformadoras. As atividades foram planejadas com base em princípios pedagógicos que priorizam a participação ativa das crianças e a construção de significados em conjunto. A metodologia incluiu atividades lúdicas, momentos de compartilhamento e interação, nos quais as crianças podiam trocar experiências e aprender com os/as colegas, oficinas criativas e apresentações culturais. O objetivo principal das oficinas foi proporcionar às crianças a oportunidade de conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira, promovendo a conscientização sobre a diversidade, a valorização da identidade e a superação de preconceitos. A participação das crianças foi documentada por meio de observações sistemáticas, registros visuais e produções realizadas ao longo das oficinas. O desenvolvimento das oficinas focadas na cultura afro-brasileira se insere em um contexto mais amplo de luta contra o racismo e a discriminação. A inclusão desses temas no ambiente educacional é fundamental para a formação de uma sociedade mais equitativa e para a valorização da pluralidade cultural brasileira. Ao explorar as experiências e aprendizagens das crianças durante as oficinas, este capítulo pretendeu destacar a importância de iniciativas que dialoguem com a realidade das novas gerações, promovendo uma aprendizagem significativa e contribuindo para a construção de um futuro mais inclusivo.

A oficina *Oficina olelê*, focou a história e cantiga afro e nas tradições orais, buscou proporcionar um espaço de valorização e resgate das narrativas que compõem a rica cultura afro-brasileira, muitas vezes marginalizada ou esquecida. As tradições orais são fundamentais para a transmissão de conhecimentos, valores e experiências de geração em geração. Elas ajudam a fortalecer a identidade cultural, permitindo as crianças se conectarem com suas raízes e compreenderem melhor sua história. Além disso, essa prática promoveu um senso de pertencimento, essencial para a construção da autoestima e da consciência étnica. Ao participar da oficina, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir uma história sobre as tradições orais predominantes na cultura afro, o que é um passo importante para a valorização da identidade afro-brasileira, promovendo a educação, a reflexão e a conexão com as raízes culturais. A música foi utilizada como um meio de abordar questões mais amplas, como ancestralidade e

identidade. Por meio da canção, as crianças puderam se conectar com as narrativas do povo negro, promovendo reflexões e o fortalecimento da identidade, do respeito e valorização dos conhecimentos dos ancestrais.

Iniciou-se a oficina com a seguinte indagação: quem tem avós/avôs? a maioria das crianças, não somente tinha avós/avôs vivos/as, mas também bisavós/bisavôs. Falei que estava ali para apresentar uma história contada através de uma música muito antiga, mais antiga até que os/as seus/suas bisavós/bisavôs. Pediu-se que fechassem os olhos e ouvissem a música. Em seguida, perguntou-se se conheciam a melodia, obtendo resposta negativa de todos/as. Solicitou-se que dissessem o que escutaram e o que podíamos falar do que tinha sido ouvido, sendo relatado que ouviram pássaros, crianças e pessoas cantando e o som de tambores. Em seguida, se propôs a todos que assistissem ao vídeo, onde é apresentado um livro que conta a história da música que eles tinham acabado de ouvir. A história da música revela como os moradores daquela região de Benguela cantam para vencerem o medo de atravessar o rio antes das cheias. Nessa época do ano, as águas do rio sobem e as pessoas que vivem nas áreas baixas precisam migrar para os lugares mais altos. O Kala, o homem mais velho da aldeia, chama os mais novos para se reunirem e atravessarem o rio. As crianças aprendem a canção e entram nos barcos para fazer a travessia. A música "Olelê" ensina sobre união, resiliência e a importância das tradições ancestrais.

Após assistirem ao vídeo, pediu-se que se sentassem no chão em círculo, e em seguida fizemos algumas reflexões, levando-os a vivenciarem algumas cenas proporcionadas pela narrativa musical, como a que o personagem Kala chama os mais novos para atravessarem o rio. As/os estudantes foram enfáticas em afirmar que para eles o personagem Kala, em muito lembra os/as seus/suas avós/avôs. Lembrei da importância da representatividade e de ouvirmos as pessoas mais velhas, ressaltando que, na história, Kala fala pouco, mas suas palavras valem mais que ouro e prata. Se perguntou sobre quem seriam os Kalas hoje, no nosso meio, sendo respondido que os/as avós/avôs. As crianças, em roda, cantaram novamente a música, seguindo os gestos que se foi instruindo. Falou-se sobre a importância de ouvir as pessoas mais velhas e confiar nos seus conhecimentos, explicou-se que Benguela significa correnteza forte e, ao falar das correntezas, fizemos os gestos com as mãos, cantando a música com gestos e palmas.

Se propôs às crianças que voltassem para as mesas para fazermos uma atividade em forma de desenho. Perguntou-se qual das crianças gostaria de ler o enunciado da atividade e várias levantaram as mãos. Após a leitura, foi perguntado qual era a interpretação e entenderam que era para desenhar uma das partes que consideraram importante da história que ouviram. Um estudante desenhou o Kala com as crianças em volta, mostrando que era importante ouvir os/as mais velhos/as, os outros desenhos, na sua maioria, foram do barco com as crianças. Imaginando que somente uma havia compreendido a mensagem da história, solicitou-se que

socializassem com as demais o que haviam desenhado. Todas haviam reproduzido o Kala e as crianças no barco, durante a travessia, subindo o rio ou enfrentando a tempestade. Assim, pode constatar que para eles/elas a figura do Kala e a subida do rio com as crianças foi a parte que mais lhes chamou a atenção. Foi possível perceber que a figura do Kala tinha sido marcante para as crianças, que perceberam a importância dos ensinamentos, da família e das tradições, a importância de saber quem é, a sua origem e que os/as mais velhos/as devem ser ouvidos.

Por meio dessa experiência, as crianças puderam se identificar com sua herança cultural, reconhecendo a importância de suas raízes. Segundo Nascimento (2024), no caso das crianças afro-brasileiras, o aprendizado e a vivência podem promover uma relação mais profunda com a sua história, contribuindo para o desenvolvimento de pertencimento e autoestima. Para Duarte (2009), a música tradicional africana é muitas vezes acompanhada por narrativas orais que fazem parte do processo de aprendizagem. Esses elementos lúdicos e interativos não só tornam a educação mais envolvente, como também criam oportunidades para a transmissão de valores. Nesse sentido, a música e as histórias são formas de educação que permitem uma compreensão mais extensa das importâncias sociais, se tornando aparelhos essenciais no fortalecimento de vínculo das crianças com sua identidade cultural. Quando as crianças se veem conjeturadas positivamente na cultura e nas tradições que estudam, são mais predispostas a desenvolver uma percepção profícua e positiva de si mesmas, algo que é vital para sua comodidade emocional e psicológico. Munanga (2004), enfatiza que a oralidade é uma forma eficaz de transmitir conhecimentos e tradições de geração em geração. As narrativas orais, contadas por anciãos e líderes comunitários, são fundamentais para a educação e a formação da identidade cultural. A oralidade contribui para a construção da identidade afro-brasileira, permitindo que as comunidades se conectem com suas raízes africanas. As histórias, mitos e lendas contadas oralmente ajudam a manter vivas a memória coletiva e a história dos povos afro-brasileiros e afrodescendentes.

Oficina Máscaras africanas. As máscaras africanas são símbolos culturais e espirituais de grande importância em diversas tradições do continente africano. A oficina introduziu as crianças nesse universo rico em significados, explorando os diferentes estilos, usos e materiais característicos de regiões da África. A oficina foi iniciada com a apresentação de um vídeo e, em seguida, uma apresentação em slides, que mostrou as crianças a diversidade de máscaras existentes entre os povos do continente africano. Foi explicado que as máscaras africanas possuem características específicas e são usadas desde tempos remotos, em diferentes contextos culturais, como celebrações, nascimentos, rituais de iniciação, funerais, colheitas, casamentos, preparação para a guerra, cura de doentes e outras ocasiões importantes. As máscaras são um elemento essencial da identidade cultural de várias etnias e os/as artesãos/ãs que as produzem podem identificar de qual povo ou país uma máscara é originária apenas pelo seu design. Des-

tacou-se que as máscaras trazem elementos simbólicos, com características que transmitem valores e atitudes. Por exemplo, olhos puxados representam paciência e autocontrole; olhos redondos indicam alerta e raiva; nariz retangular simboliza determinação; boca e olhos pequenos representam humildade; testa grande demonstra sabedoria; e queixo e boca grandes simbolizam autoridade. Para enriquecer a experiência, os slides exibiram imagens das máscaras, suas características e países de origem.

Após essa introdução, as crianças foram convidadas a escolher qual máscara gostariam de criar, com base nas características e significados discutidos. Em seguida, receberam tintas, pincéis e bases de papelão para começar a construção das máscaras escolhidas. Cada criança esboçou o desenho a lápis, utilizando tinta guache e colagens, e alguns acrescentaram sobreposições de papelão para dar mais detalhes às suas criações. Esse processo estimulou a criatividade e permitiu que cada criança expressasse sua própria interpretação das tradições africanas. Além do aspecto artístico, a oficina promoveu discussões sobre o papel das máscaras em celebrações, rituais e danças, destacando a conexão entre arte, espiritualidade e identidade cultural. As crianças aprenderam que, em muitas culturas africanas, as máscaras representam ancestrais, espíritos e forças da natureza, sendo utilizadas como meio de comunicação entre o mundo físico e o espiritual. Ao criar suas próprias máscaras, as crianças não apenas exploraram sua imaginação, mas também fortaleceram sua compreensão sobre diversidade cultural e a importância de preservar e respeitar as tradições afro-brasileiras. A oficina também ofereceu um espaço para que refletissem sobre como a arte pode ser um instrumento poderoso de expressão e resistência. Com as máscaras finalizadas, as crianças sentaram-se em roda para compartilhar o que os levou a escolher determinado design. Cada uma teve a oportunidade de explicar suas motivações. Para reforçar o valor cultural e simbólico das escolhas, perguntou-se qual arte expressa os sentimentos das pessoas na nossa comunidade quilombola. As respostas foram o colorido das roupas, a capoeira e as danças.

Aproveitando as falas das crianças, se introduziu o tema do Jongo, perguntando quem na comunidade participa dessa manifestação cultural. As crianças explicaram que mulheres, homens e crianças participam do Jongo, com os homens tocando tambor e as mulheres batendo palmas e cantando. Falou-se sobre as origens desta manifestação cultural, explicando o passo tradicional, chamado “umbigada”, e explicando a importância desse movimento na dança e no convívio social. Foi evidente o orgulho das crianças em relatar suas vivências com o Jongo e muitas levantaram as mãos para compartilhar suas experiências como participantes dessa dança. A oficina terminou com uma discussão sobre as características do jongo na comunidade quilombola, destacando a alegria e o senso de pertencimento que ele proporciona. Foi uma experiência que não só ampliou o conhecimento das crianças sobre a cultura africana, mas também fortaleceu o orgulho e a identidade quilombola.

A máscara, em muitas culturas africanas, tem um papel central em rituais religiosos e cerimônias sociais e é vista como um meio de transformação, onde quem a usa assume a identidade de uma entidade espiritual, ancestral ou mitológica. A partir desse processo de identificação, as máscaras tornam-se um reflexo da cosmovisão africana, onde o mundo material e o espiritual estão interligados. Verger (2021) destaca que as máscaras africanas frequentemente representam uma personificação de forças sobrenaturais ou ancestrais, sendo um elo entre os vivos e os mortos, entre o visível e o invisível. Dessa forma, seu uso vai além da estética; elas são símbolos de poder, sabedoria e conexão com os elementos sagrados. A arte das máscaras é também uma forma de comunicação social. Em várias comunidades africanas, especialmente nas regiões da África Ocidental, desempenham um papel central nas danças e festas, funcionando como meios de expressão de valores comunitários e sociais. Para Costa (2015), a música, dança e arte popular, incluindo as máscaras, representam uma continuidade cultural que, embora transformada, resiste e persiste ao longo do tempo, criando uma ponte entre o passado e o presente. As máscaras africanas também são um instrumento educacional, pois ao serem apresentadas em escolas e contextos educacionais, ajudam a estabelecer um diálogo sobre as culturas africanas e afro-brasileiras.

Ao explorar essas máscaras, as crianças têm a oportunidade de aprender sobre os rituais, as crenças e os significados de tais artefatos. Martins (2006) afirma que a educação através das artes visuais, como o estudo das máscaras africanas, permite uma compreensão mais ampla da diversidade cultural e contribui para a formação de uma identidade mais sólida e plural. Além disso, pode ajudar a combater preconceitos e estigmatizações relacionadas à cultura africana, promovendo uma visão mais rica e respeitosa da diversidade cultural. Munanga (2004), ao discutir a identidade afro-brasileira, ressalta que a valorização das manifestações culturais, como as máscaras e outras expressões artísticas, é essencial para o fortalecimento do senso de pertencimento e para a resistência contra a homogeneização das culturas.

Oficina Arte quilombola e afro-brasileira. A oficina explorou a arte tradicional quilombola e afro-brasileira, destacando sua conexão com a identidade afrodescendente. No início da oficina foi apresentada imagens de estampas afro-brasileiras em slides, contextualizando o valor cultural de cada etnia africana e seu país de origem. Explicou-se o significado das estampas e seus países de origem, reforçando a riqueza e diversidade dessas tradições. Após essa introdução, as crianças foram envolvidas em uma conversa, perguntou-se quais estampas elas conheciam e que eram usadas nas vestimentas da comunidade. Foi questionado sobre os trajes vistos em eventos como a capoeira, o Jongo ou mesmo no dia a dia. As respostas mostraram reconhecimentos das estampas florais e do uso de roupas coloridas, que consideraram mais presentes na comunidade. Dando continuidade, se propôs a criação ou reprodução dessas estampas em argila. As crianças foram avisadas que fariam essa oficina em duas partes: na primeira, fariam os desenhos, onde deveriam usar sua criatividade, e na segunda, iriam pintar as estampas que imaginaram.

Antes de iniciar a atividade, as crianças foram conduzidas até o refeitório para observar um tecido de chita em uma porta de uma das salas de aula. Foram enfatizados o fundo colorido e a beleza das flores estampadas, explicando como os elementos do tecido poderiam inspirar suas próprias criações. Ao retornar à sala, todos começaram a trabalhar com a argila. Foi notória a alegria das crianças durante todo o tempo em que manusearam o material. Elas foram orientadas quanto à seleção da quantidade de argila para colocar sobre o papelão e, durante as criações, observei uma troca de ideias entre eles e comigo. O ambiente ficou dinâmico, com as crianças colaborando e discutindo suas escolhas. As preferências variaram. Uma aluna optou por criar flores pequenas, enquanto outra escolheu folhas e flores. Já os meninos, em sua maioria, preferiram flores grandes, alguns em menor quantidade. Para a realização da atividade, preparou-se materiais como folhas secas, palitos de dente e sementes, permitindo que as crianças criassem contornos e marcassem padrões na argila. Cada um foi incentivado a usar sua criatividade, reproduzindo as estampas descritas ou imaginadas durante nossa conversa. No dia seguinte, com a argila já seca, as crianças foram convidadas a pintar seus desenhos, utilizando tinta guache, o que fizeram com grande entusiasmo. Nessa experiência, as crianças desenvolveram suas habilidades artísticas e criativas, explorando a modelagem em argila e a pintura de padrões inspirados na cultura africana.

Essa atividade permitiu que experimentassem técnicas manuais, como o uso de texturas, relevos e cores, ao mesmo tempo em que expressaram sua individualidade por meio da arte. Além do aspecto artístico, a oficina teve o potencial de promover a conscientização cultural. Ao trabalhar com estampas africanas, as crianças entraram em contato com elementos simbólicos e estéticos, o que pode despertar o interesse e o respeito pela diversidade cultural. Essa experiência contribuiu para que compreendessem a importância da cultura africana na formação da identidade brasileira, valorizando suas raízes e tradições. Outro resultado se deu pelo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, pois as crianças tiveram a oportunidade de colaborar, compartilhar ideias e resolver desafios juntos, fortalecendo a comunicação e o trabalho em equipe. Além disso, a criação de uma peça artística pode aumentar a autoestima, ao verem o fruto de seu esforço e criatividade materializado em uma obra concreta. Encerrou-se a atividade com uma roda de conversa, onde as crianças compartilharam suas impressões sobre o processo criativo e o que aprenderam sobre a cultura africana. Esse momento de reflexão e diálogo foi fundamental para consolidar o aprendizado e promover o respeito às diferenças culturais.

A arte tradicional quilombola e afro-brasileira desempenha um papel essencial na preservação e na afirmação da identidade afro-brasileira, pois é uma forma de expressão cultural que carrega em si as histórias, lutas e resistências das populações negras no Brasil. Ao explorar essas manifestações artísticas, é possível não só valorizar a herança cultural de ancestrais africanos,

mas também fortalecer o senso de pertencimento e autoestima das comunidades afro-brasileiras, tornando a arte um meio de resistência contra a marginalização e a opressão histórica. A arte afro-brasileira, em suas diversas formas, como a pintura, a escultura, a música, a dança e a cerâmica, são reflexos da rica fusão entre as culturas africanas e as influências das sociedades indígenas e europeias. No contexto quilombola, as práticas artísticas preservaram e adaptaram tradições culturais africanas, refletindo suas histórias de luta pela liberdade e resistência à opressão. A arte quilombola é, portanto, um elemento central na construção da identidade dessas comunidades, sendo expressa em rituais, celebrações e objetos do cotidiano. Como Munanga (2004) observa, a identidade afrodescendente no Brasil é profundamente marcada pela resistência e as expressões culturais, incluindo a arte, são fundamentais para manter viva essa história de resistência e para fortalecer o vínculo com as raízes africanas.

A arte tradicional quilombola também tem um papel educativo importante. Segundo Martins (2006), a arte pode ser uma ferramenta poderosa na educação, pois promove a valorização das origens afro-brasileiras e ensina os jovens sobre sua história e suas tradições, o que pode contribuir significativamente para a construção de uma identidade mais sólida e mais consciente, combatendo a invisibilidade e os estigmas associados à cultura negra. Néspoli (2021) argumenta que, ao longo da história, as expressões culturais afro-brasileiras foram constantemente alvo de tentativas de apagamento e marginalização. No entanto, a arte nunca deixou de ser uma forma de resistência silenciosa, pois encontrou meios de sobreviver e se reinventar, permitindo que as novas gerações reconheçam a importância de suas tradições e se sintam conectadas com o legado dos seus antepassados. Quanto às estampas, Pereira (2018), salienta que o grafismo africano, por exemplo, é uma linguagem visual que codifica o conhecimento ancestral e que, quando presente nas comunidades quilombolas, serve como um elo entre o passado e o presente, ressignificando as experiências vividas e reafirmando a força cultural as pessoas afro-brasileiras.

Oficina *Enfeites Africanos*. A oficina teve como propósito apresentar às crianças a riqueza e a diversidade dos adornos tradicionais africanos, explorando sua importância estética, cultural e simbólica. Durante as atividades, as crianças aprenderam sobre a história e o significado de acessórios como colares, pulseiras, brincos e outros ornamentos amplamente utilizados em diferentes culturas do continente africano. A oficina sobre enfeites africanos foi conduzida ao longo de três aulas, iniciando com as crianças sentadas em roda, quando se apresentou a elas um colar artesanal, feito por africanos de Cabo Verde, composto de ossos em tonalidades claras e escuras, e outro colar feito por artesãos de Angola. As crianças puderam tocar os objetos, sendo explicado que esses colares são usados tanto por homens quanto por mulheres e possuem diferentes significados culturais. Em seguida, foram exibidos slides com imagens de colares criados por estudantes do quarto ano de uma escola em São Paulo, que usaram missangas em

suas criações. Após a apresentação, as crianças, ainda em círculo, foram convidadas a escolher as cores e as missangas para seus próprios colares. Cada estudante recebeu seu material e começou a montar o colar, com muitos optando por sequências de cores e formatos variados, algumas crianças criaram padrões simétricos, enquanto outros preferiram usar sequências de cores distintas. As crianças se empolgaram ao longo da atividade.

Ao final, cada estudante colocou seu colar e sentaram-se novamente em roda para refletir sobre os enfeites utilizados atualmente pelos homens e mulheres da comunidade quilombola. A aula foi enriquecida pela presença de Renilda dos Santos, quilombola, que convidamos para falar sobre a beleza e os enfeites usados hoje no quilombo. Sentada com as crianças, compartilhou memórias sobre como a negritude e os traços afrodescendentes têm sido valorizados atualmente, algo que não era comum em sua adolescência. Renilda, mencionou como, no passado, as mulheres alisavam os cabelos com pente quente, enquanto hoje celebram o cabelo natural com o estilo black power, popular entre homens e mulheres. Falou também das tranças, um adorno tradicional que valoriza a textura do cabelo afro, e do uso de panos coloridos na cabeça. Ela explicou que as cores vibrantes nas roupas e adornos trazem alegria e são motivo de orgulho. No quilombo, o termo “borboleta” é um elogio, significando que alguém está bela e colorida. As crianças levaram consigo o entendimento de que os enfeites africanos são uma forma de contar histórias e preservar memórias culturais. A oficina reforçou a valorização da ancestralidade e do legado afro-brasileira, contribuindo para o fortalecimento do respeito pela diversidade cultural.

No Brasil, a arte e os adornos africanos têm um papel fundamental na resistência contra a homogeneização cultural imposta pelo colonialismo, sendo uma forma de afirmar a presença e a importância das culturas africanas nas sociedades contemporâneas. Esses enfeites são uma maneira de manter viva a memória coletiva e de garantir que as tradições sejam passadas para as novas gerações, proporcionando-lhes um senso de pertencimento e orgulho de suas raízes (BRASIL, 2014). Para Néspoli (2021), em comunidades afro-brasileiras, o uso de enfeites está intimamente ligado à espiritualidade e aos rituais de fé. No Candomblé, por exemplo, certos adornos, como colares e pulseiras, são usados para honrar os Orixás e guiar os praticantes em suas práticas religiosas. Esses enfeites têm uma função educacional e cultural, pois através deles os jovens podem aprender sobre os deuses, as histórias mitológicas e as tradições de seus ancestrais. Assim, os enfeites ajudam a perpetuar e a divulgar os conhecimentos essenciais para a continuidade das tradições afro-brasileiras. Os enfeites africanos tradicionais são importantes como símbolos de resistência e afirmação da identidade afro-brasileira. Munanga (2004) resalta que, ao longo da história, os negros no Brasil foram submetidos a um processo de invisibilização e subordinação, mas a preservação e o uso dos enfeites tradicionais se tornam uma forma de resistência e reafirmação da dignidade cultural. O simples ato de usar esses enfeites

é, portanto, uma maneira de afirmar a identidade e a cultura afro-brasileira em um contexto onde, muitas vezes, essas expressões culturais marginalizadas. Portanto, explorar os enfeites africanos tradicionais não é apenas um exercício estético, mas também uma forma de entender a complexidade da identidade afro-brasileira e de reconhecer a importância da continuidade das tradições culturais. Além disso, são um meio poderoso de fortalecer o senso de pertencimento e autoestima nas novas gerações de afro-brasileiros.

Oficina Pintura corporal - expressão e identidade. A turma foi convidada a se sentar em roda, na sequência explicou-se sobre os diferentes significados das pinturas africanas, suas motivações e materiais utilizados. Foram espalhadas várias imagens impressas de rostos com pinturas, baseada nas imagens percorreu-se a respeito da importância das pinturas em suas diferentes etnias. Falou-se das pinturas que são usadas em rituais de passagem, em celebrações, em guerras, dentre outros momentos. Após mostrar as pinturas e falar das características e da importância de cada uma na sua etnia, se facultou às crianças a oportunidade de escolher uma para que fosse desenhada/pintada no seu rosto. A maioria dos meninos escolheu a pintura da cerimônia de coroação de um príncipe negro e de um guerreiro, as meninas, uma escolheu a que mostrava a beleza feminina, enquanto o restante escolheu pinturas que também realçavam e falavam da beleza feminina. A oficina de pintura corporal foi concebida como uma atividade para explorar as tradições do uso do corpo como suporte de expressão artística e cultural. Durante a oficina, as crianças foram introduzidas ao universo das pinturas corporais utilizadas por diferentes povos africanos e afro-brasileiros, compreendendo seus significados e o papel dessas práticas na construção da identidade e da espiritualidade. Os padrões e cores das pinturas corporais foram apresentados como símbolos de comunicação e pertencimento, sendo utilizados em celebrações, rituais e manifestações culturais. A experiência também envolveu discussões sobre como o corpo é utilizado como meio de resistência e afirmação cultural, especialmente em contextos de resistência à opressão e à colonização. As crianças foram incentivadas a refletir sobre a importância de expressar sua identidade e suas raízes culturais de forma livre e criativa.

A oficina de pintura corporal permitiu que as crianças se conectassem de maneira prática e simbólica com a ancestralidade afro-brasileira, fortalecendo o orgulho pela herança cultural e promovendo o respeito à diversidade. Foi uma vivência que uniu arte, história e empoderamento pessoal. De acordo com Spindola (2007), a tradição da pintura corporal em culturas africanas é uma das formas mais poderosas de expressão visual e cultural, sendo um dos meios mais antigos e significativos de comunicação e identidade. Em diversas culturas africanas, a pintura corporal não é apenas um ato estético, mas um rito de passagem, um símbolo de status social e uma manifestação de crenças espirituais e culturais. Explorar essa tradição permite compreender não apenas a estética africana, mas também como ela serve para fortalecer a identidade afro-brasileira e preservar o legado cultural das comunidades africanas.

No Brasil, a pintura corporal foi adaptada e preservada nas comunidades afro-brasileiras, como os quilombos, e continua a ser uma prática importante nas religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda. Essas pinturas, que podem incluir desenhos geométricos e símbolos que representam os Orixás ou os ancestrais, são formas de afirmação de identidade e pertencimento. Em muitas culturas africanas, a pintura no corpo tem um papel ritualístico, especialmente em cerimônias religiosas e festivas. Ela pode representar a ligação do indivíduo com o mundo espiritual, com os Ancestrais, sendo um elo entre o visível e o invisível. Além disso, os desenhos ou marcas pintadas no corpo podem indicar a idade, a posição social e até a história de vida da pessoa, tornando a pintura um dos elementos centrais da construção da identidade social e cultural. A pintura corporal também tem uma função de resistência e preservação da identidade cultural. Munanga (2004), discute a importância das tradições culturais na formação da identidade afro-brasileira e observa que, embora as culturas africanas tenham sido amplamente marginalizadas e transformadas no Brasil, muitas práticas, como a pintura corporal, foram preservadas, especialmente nas comunidades de descendentes de africanos. No Brasil, essas práticas foram passadas de geração em geração, principalmente dentro das tradições religiosas, como o Candomblé, onde os corpos dos adeptos são pintados para evocarem e se conectarem com os Orixás e as forças espirituais. Ao continuar essas práticas, as comunidades afro-brasileiras reafirmam sua identidade e resistem à tentativa de apagamento de sua cultura original (MUNANGA, 2004).

Martins (2006), afirma que em muitas culturas africanas, a pintura corporal também tem um caráter educativo e social e a arte de pintar o corpo é o meio de ensinar as gerações mais jovens sobre os valores culturais, as histórias e as crenças do grupo. Portanto, é um mecanismo de transmissão do conhecimento ancestral, onde as marcas e os desenhos têm significados específicos que são transmitidos de geração para geração. A pintura corporal, nesse sentido, é uma forma de manter viva a memória coletiva e de reforçar o vínculo com a história e a ancestralidade. A pintura corporal, portanto, é um importante meio de expressão cultural nas comunidades africanas e afro-brasileiras. Trata-se de uma forma de arte que vai além da estética, carregando significados profundos relacionados à identidade, à espiritualidade e à história de um povo. Ao explorar essa tradição, não só se celebra a beleza da cultura africana, mas também se fortalece o senso de pertencimento e resistência das comunidades afro-brasileiras, mantendo viva a memória e os valores de seus antepassados.

Oficina *capoeira*. Esta oficina ficou juntamente com a ação final, pois se considerou mais conveniente integrar a capoeira ao encerramento das atividades, tanto pelo conteúdo, quanto pela presença do Mestre Juninho de capoeira nesta data. No total, cerca de 13 estudantes da escola fazem parte do grupo de capoeira local. Na apresentação, quatro meninos do primeiro ano e oito crianças do segundo ano se juntaram à roda. A atividade foi conduzida pelo Mestre

da comunidade que treina com os/as estudantes da região. Durante a roda, todos/as puderam acompanhar com palmas, enquanto o Mestre explicava a importância da capoeira. Ele destacou que a prática é para todos/as, mas possui regras que devem ser respeitadas. Em caso de desobediência, a criança não é punida com castigos, mas é afastada da roda, podendo apenas observar, bater palmas e não participar ativamente do jogo. O Mestre também explicou o valor de preservar a tradição e lembrou que, no passado, a capoeira foi uma ferramenta de luta e resistência contra a opressão. Hoje, ela é reconhecida como uma dança e um jogo. Para iniciar, ele fez uma analogia com o futebol, perguntando o que era mais importante nesse esporte. Após as crianças responderem que o objetivo era ganhar, ele explicou que, na capoeira, todos saem vitoriosos, desde que respeitem as regras e a orientação do Mestre, além de ouvirem os/as mais velhos/as. A roda começou com a apresentação de alguns movimentos básicos. As crianças demonstraram o que sabiam, com destaque para as meninas, que realizaram movimentos como a ponte e outros gestos característicos da capoeira. Foi uma atividade dinâmica, cheia de aprendizado e que valorizou a cultura e a tradição afro-brasileira.

Em seguida, perguntou-se às crianças sobre como se sentem quando dançam capoeira, se têm orgulho de fazer parte da comunidade, o que acham que é importante na capoeira e, por fim, se forem falar para alguém o que a capoeira significa, o que ela representa, o que diriam. Elas destacaram: *“Tinham coisas que eu não sabia e aí eu aprendi. Quem me levou na capoeira foi o meu pai. Ele me colocou e eu comecei com a corda cinza. Depois de um ano, passei para a verde e amarela. O que eu gosto na capoeira é dançar. Tem regras, como o Juninho falou, e criança que desobedece ao pai só pode olhar e bater palma. É importante porque passa o que os nossos ancestrais ensinaram”*. *“Eu entrei com seis anos e agora tenho sete. A capoeira é legal, a gente fica alegre, ri e treina. Nunca fiquei de castigo”*. A atividade foi dinâmica e promoveu reflexões importantes sobre valores como respeito, disciplina e preservação da cultura afro-brasileira. O entusiasmo das crianças mostrou como a capoeira contribui para fortalecer o vínculo com a comunidade e a identidade cultural.

Consideramos que a oficina de capoeira trouxe às crianças uma vivência rica e interativa de um dos maiores símbolos da cultura afro-brasileira. Mesclando luta, dança, música e história, a capoeira foi apresentada como uma manifestação cultural que expressa resistência, identidade e pertencimento. Durante a oficina, as crianças aprenderam os movimentos básicos da capoeira, como a ginga, as esquivas e os golpes iniciais, sempre respeitando o ritmo e a musicalidade característicos dessa prática. Instrumentos como berimbau, pandeiro e atabaque foram introduzidos, mostrando sua importância na construção da roda de capoeira e no diálogo entre os participantes. Mais do que uma prática física, a oficina destacou os aspectos históricos e sociais da capoeira, abordando suas origens nas comunidades escravizadas e sua evolução até ser reconhecida como patrimônio cultural imaterial da humanidade. As crianças foram incen-

tivadas a refletir sobre o papel da capoeira como uma forma de resistência cultural e afirmação da identidade afro-brasileira. A vivência na roda de capoeira também promoveu valores como cooperação, respeito mútuo e disciplina, além de incentivar o desenvolvimento da coordenação motora e da expressão corporal. Foi um momento de conexão com a ancestralidade e com os significados profundos que a capoeira carrega enquanto expressão de luta e liberdade.

De acordo com Pereira (2010), a capoeira, uma das expressões culturais mais emblemáticas do Brasil, tem profundas raízes na tradição afro-brasileira e desempenha um papel essencial na construção e afirmação da identidade afro-brasileira. Originada nas comunidades de negros escravizados no Brasil, a capoeira não é apenas uma arte marcial ou uma dança, mas também um símbolo de resistência, luta pela liberdade e preservação cultural. Explorar a capoeira é, portanto, essencial para entender o processo de resistência e adaptação dos afro-brasileiros e como essa prática contribui para o fortalecimento da identidade de descendentes de africanos no Brasil. A prática da capoeira, com seus movimentos fluidos e música característica, também carrega elementos espirituais e simbólicos profundos. Leite (2021) destaca que a capoeira é uma forma de expressão que integra corpo, música e ritual. Ao tocar os instrumentos típicos e cantar as músicas que acompanham as rodas de capoeira, os praticantes conectam-se com suas raízes africanas, reforçando a ligação com suas tradições e a memória ancestral, permitindo a transição entre o visível e o invisível, o material e o espiritual, sendo muitas vezes ligada a questões de fé e religiosidade, especialmente nas religiões afro-brasileiras como o Candomblé.

A capoeira também é um meio de socialização e de construção da identidade coletiva nas comunidades afro-brasileiras. Como aponta Martins (2006), além de ser uma arte de combate e defesa, também desempenha um papel educacional importante, proporcionando aos jovens um espaço para aprender sobre suas origens culturais, sobre a importância da história afro-brasileira e sobre os valores de solidariedade, respeito e resistência. A roda de capoeira, onde os praticantes se enfrentam de maneira ritualizada, é um espaço de compartilhamento de experiências e de fortalecimento dos laços comunitários, reforçando a importância da coletividade, da tradição e da memória cultural na formação da identidade afro-brasileira.

Munanga (2004), ao discutir a identidade afro-brasileira, afirma que a capoeira é uma das práticas culturais que contribui efetivamente para o fortalecimento da identidade negra no Brasil, pois ela resgata a história de luta e resistência do povo negro, além de proporcionar um espaço de afirmação cultural. A capoeira permite que os afro-brasileiros se reconectem com suas raízes, ao mesmo tempo em que oferece uma oportunidade de continuar a luta por igualdade e justiça. Ao praticá-la, muitos jovens afro-brasileiros encontram um meio de fortalecer sua autoestima e combater as narrativas de marginalização e invisibilidade que historicamente marcaram as populações negras no Brasil. Além disso, a capoeira é um importante meio de resistência cultural. Costa (2015) observa que, ao longo da história, o povo afro-brasileiro tem

buscado, por meio de suas manifestações culturais, afirmar sua identidade e resistir aos processos de opressão e exclusão. A capoeira, assim como outras manifestações culturais afro brasileiras, tem sido uma forma de preservar a memória histórica da população negra no Brasil e de manter viva a luta pela liberdade e pela dignidade. Portanto, explorar a capoeira como parte da tradição afro-brasileira é reconhecer seu papel como uma prática cultural multifacetada, que vai além do movimento físico e da luta. A capoeira é um instrumento de afirmação da identidade afro-brasileira, de preservação da memória cultural, e de resistência contra as opressões que marcaram e continuam a marcar a história do povo negro no Brasil. Através dela, a conexão com o passado, com as raízes africanas, e com a luta por justiça e igualdade é perpetuada e fortalecida, especialmente entre as novas gerações.

Celebração da identidade afro-brasileira - O momento final resultou numa celebração da identidade afro-brasileira, trazendo à tona os trabalhos desenvolvidos nas oficinas realizadas. O objetivo do dia foi apresentar as atividades criadas pelas crianças, reafirmar a importância da Lei nº 10.639/03 e proporcionar um espaço para que elas pudessem se expressar com orgulho de sua identidade afro-brasileira. Durante o evento, foi organizada uma exposição das obras de arte produzidas pelas crianças, que tiveram a oportunidade de falar sobre suas criações e o significado por trás de suas peças. A programação contou com a presença de representantes da comunidade quilombola, pais/mães das crianças e a participação de outras crianças da escola. Além das falas das crianças, houve participação da diretora e do Mestre.

As crianças foram parabenizadas pelos trabalhos, tivemos um momento de reflexão sobre o que descobriram acerca da cultura africana e sobre o impacto das oficinas e a importância da valorização da identidade afro-brasileira. Um grupo de crianças da comunidade, que trouxe uma dança inspirada no Jongo. Depois, o evento atingiu seu ápice com a capoeira, as arguições e falas do Mestre de capoeira e a participação das crianças na dança da capoeira, demonstrando energia e alegria. Para encerrar, servimos um lanche coletivo, marcando o fechamento das seis oficinas realizadas até aquele momento. O evento destacou o orgulho das crianças por sua herança cultural e reforçou o senso de pertencimento e identidade afro-brasileira, num processo de construção coletiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as oficinas, as crianças empolgadas exploraram diversos aspectos da cultura afro-brasileira, incluindo música, dança, artes visuais, literatura e ancestralidade. Cada encontro foi um processo de reflexão e empoderamento, promovendo um entendimento mais profundo sobre a importância da herança cultural e a construção de uma identidade forte e unificada. A apresentação das atividades desenvolvidas em oficinas voltadas para o ensino da cultura afro-brasileira, especialmente no contexto da Lei nº 10.639/03, teve um impacto significativo na

construção da identidade afro-brasileira e no fortalecimento do senso de pertencimento nas crianças. Essas atividades permitem que as crianças se reconectem com suas raízes, e ao mesmo tempo, reconheçam o valor de sua cultura na sociedade brasileira. A promoção de atividades culturais em oficinas não só está em conformidade com a lei, mas também oferece um espaço para que as crianças se expressem livremente, resgatando e fortalecendo suas identidades.

Atividades como a criação de máscaras africanas, a prática da capoeira, a confecção de enfeites tradicionais e a pintura corporal são exemplos de oficinas que ajudam as crianças a expressarem sua identidade afro-brasileira de maneira lúdica e criativa. A arte e a cultura desempenham um papel fundamental na formação da identidade, e que a vivência dessas práticas culturais fortalece os vínculos com as raízes africanas. Além disso, atividades como essas, as crianças reconhecem a diversidade cultural como um valor a ser celebrado, o que promove o respeito às diferenças e contribui para uma educação antirracista. O ambiente das oficinas, ao possibilitar a expressão de experiências, sentimentos e histórias pessoais por meio da arte, facilita o processo de autoconhecimento e afirmação da identidade. Por meio das oficinas, as crianças se tornam ativas na construção de sua identidade, aprendendo não apenas sobre a história do Brasil, mas também sobre seu próprio valor e seu lugar dentro dessa história.

A integração entre a escola e a comunidade quilombola se mostrou essencial para o desenvolvimento das ações. Com o envolvimento das famílias e lideranças comunitárias, as oficinas promoveram a aprendizagem, fortalecimento de vínculos entre as gerações e ajudaram a manter viva a memória coletiva da comunidade. O diálogo intergeracional permitiu às crianças compreenderem melhor a importância de sua herança cultural, ao mesmo tempo em que receberam apoio emocional e social das suas próprias comunidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, I. P. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARAÚJO, V. P. C. Escola, currículo e cultura. São Paulo: UNIP, 2013.

BRASIL. Alfabetização, Diversidade e Inclusão: História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília. MEC, 2012.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nas escolas públicas. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República/Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2021

CANDAU, J. Memória e identidade. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, L. C.; BRUZACA, R. D. Educação básica quilombola e a luta de Santa Rosa dos Pretos por direitos étnicos: a aplicação da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 na U.E.B. Quilombola Elvira Pires. R. Direitos Sociais e Políticas Públicas, v. 10, n. 1, p. 351-382, 2022.

COSTA, E. V. Brasil: histórias, textos e contextos. São Paulo: UNESP, 2015.

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

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, A. A. História local em sala de aula: quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

LIMA, M. E. O.; FRANÇA, D. X. Políticas públicas e afirmação identitária em crianças negras e indígenas de Sergipe. In: NEVES, P. S. C.; DOMINGUES, P. (Org.). A diáspora negra em questão: Identidades e diversidades étnico-raciais. Aracaju: UFS, 2012.

MIRANDA, S. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre faltas e emergências. **Revista Educacional Brasileira**, v. 17, n. 50, p. 1-16, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MUNANGA, K. **Cultura e identidade**: A questão afro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, J. F. Literatura e pertencimento: trajetórias e influências de escritores negros dos subúrbios do Rio de Janeiro na atualidade. 2024. 133 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckov da Fonseca, Rio de Janeiro, 2024.

NÉSPOLI, D. S. S. **Expressões quilombolas**: A arte na afirmação da identidade e da memória quilombola. 2021. 321 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2021.

OLIVEIRA, E.; SOUZA, M. L. Multiculturalismo, diversidade cultural e direito coletivo na ordem contemporânea. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**, v. 1, n. 15, p. 121-139, 2011.

MARTINS, L. M. A arte e a educação na cultura afro-brasileira. São Paulo: Unicamp, 2006.

SILVA, G. M. Territorialidades quilombolas ameaçadas pela colonialidade do ser, do saber e do poder. In: OLIVA, A. R. Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, M. J. L. As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, R. A. A. Identidade, memória e pertencimento como instrumentos de luta no currículo escolar da Comunidade Quilombola de Trigueiros/PE. 2020. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Mata Norte, 2020.

SPINDOLA, A. M. A. A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudos, relatos orais e imagens. 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande, 2007.

THIOLLENT, M., Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VERGER, P. Fluxo e refluxo do tráfico de escravizados entre o Brasil e a África: Séculos XVI - XIX. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2021.

IDENTIDADE E MEMÓRIA DO MOVIMENTO SINDICAL DOS/AS PROFESSORES/AS E FUNCIONÁRIOS/AS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ESPÍRITO SANTO (SINDIUPES), ENTRE OS ANOS DE 1985 A 2000

IDENTITY AND MEMORY OF THE UNION MOVEMENT OF TEACHERS AND EMPLOYEES OF PUBLIC SCHOOLS IN ESPÍRITO SANTO (SINDIUPES), BETWEEN 1985 AND 2000

DOI: 10.29327/5576612.1-10

Paulo da Silva Teixeira¹
Nilda da Silva Pereira²

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

² Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O artigo apresenta os resultados da pesquisa descritos na Dissertação de Mestrado *Identidade e memória do Movimento Sindical dos/as Trabalhadores/as em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), entre os anos de 1985 a 2000*. O referencial teórico foi delineado por Karl Marx (2013), Gohn (2016), Campilongo (2012), Freitas (2014), Santana (1999), Soares, (1999) e Louzada, (2007). A pesquisa foi qualitativa, um estudo de caso. Por meio da exploração e descrição adotou-se um roteiro de entrevistas semiestruturada para saber dos/as professores/as e de outros/as profissionais que contribuíram com o Sindiupes os aspectos como organização, conteúdos e protagonização de seus acervos identificando a importância dos registros fotográficos sobre a historicidade e construção da memória das ações e vida sindical. Os principais resultados apresentados foram: o Sindiupes age com pressupostos socialista, faz defesa de direitos e interesses dos/as educadores/as e da política educacional democrática; o Sindiupes ainda não tem um planejamento estrutural do espaço reservado aos seus acervos; o Sindicato deve investir em tecnologia oportunizando cursos de formação continuada ou de especialização em biblioteconomia para não se perder registro sobre sua evolução e importância histórica.

Palavras-chave: Educação. Movimento dos/as trabalhadores/as. Identidade Sindical. Memória.

ABSTRACT

The article presents the results of the research described in the Master's Dissertation *Identity and memory of the Movimento Sindical dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), between the years 1985 and 2000*. The theoretical framework was outlined by Karl Marx (2013), Gohn (2016), Campilongo (2012), Freitas (2014), Santana (1999), Soares, (1999) and Louzada, (2007). The research was qualitative, a case study. Through exploration and description, a semi-structured interview script was adopted to learn from teachers and other professionals who contributed to Sindiupes about aspects such as organization, content and protagonism of its collections, identifying the importance of photographic records on the historicity and construction of the memory of union actions and life. The main results presented were: Sindiupes acts with socialist assumptions, defends the rights and interests of educators and democratic educational policy; Sindiupes does not yet have a structural plan for the space reserved for its collections; The Union must invest in technology, offering continuing education or specialization courses in librarianship so as not to lose track of its evolution and historical importance.

Keywords: Education. Workers' movement. Union Identity. Memory.

1. INTRODUÇÃO

O artigo descreve sobre os resultados da pesquisa e estudos descritos na *Dissertação Identidade e Memória do Movimento Sindical dos/as Trabalhadores/as em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes)*, desenvolvida em 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação Centro Universitário Vale do Cricaré (Univc). O objetivo geral da pesquisa foi investigar a identidade e memória do Movimento Sindical dos/as Trabalhadores/as em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes), entre os anos de 1985 a 2000. Os objetivos específicos consistiram em caracterizar a construção da identidade sindical no Brasil, com foco no Sindicato dos/as Trabalhadores/as em Educação Pública do Estado do Espírito Santo (Sindiupes), considerando sua edificação, transformação e estruturação entre os anos de 1985 a 2000; identificar a sistemática e padronização organizacional de acervos, em especial fotográficos, que podem ser adequados aos Sindiupes; acessar os acervos documentais e fotográficos que revela o legado histórico do Sindiupes de acordo com seu processo histórico entre os anos de 1985 a 2000.

Partindo-se da potencialidade e relevância histórica dos registros documentais que possibilitam a memorização e a caracterização da identidade, dentro da temática proposta, da pesquisa buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: como assegurar de forma organizada os registros da historicidade de construção do movimento do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Espírito Santo (Sindiupes)? Hipoteticamente como respostas ao problema de pesquisa proposto, citamos as seguintes possibilidades:

- a) Não se constrói memória e identidade sobre a movimentação da educação pública capixaba com acervos e documentos do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação da Rede Pública Estadual do Estado do Espírito Santo;
- b) A descrição das ações, dos movimentos e manifestações a partir dos conteúdos imagéticos retrata a realidade dos/as trabalhadores/as da educação da Rede Pública do Estado do Espírito Santo.

A pesquisa foi qualitativa, um estudo de caso sobre a construção, identidade e memória das ações protagonizadas pelo Sindiupes. Por meio da exploração e descrição adotamos um roteiro de entrevistas semiestruturada para entrevistar 06 professores/as filiados/as ao Sindiupes; 01 responsável pelo arquivamento e manutenção do acervo do Sindiupes e 01 bibliotecária do Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal do Espírito Santo (Sintufes), destacamos nas entrevistas aspectos sobre a organização, conteúdos e protagonização de seus acervos que identifica a importância dos registros fotográficos como construção da memória das ações e vida sindical.

Consideramos que as ações pela educação no Brasil possuem caráter histórico e processual. Buscam pelos direitos dos seus multiprofissionais à construção cidadã garantida pela Constituição Federal, o que envolvem uma série de desafios que demandam ser abordados (GOHN,

2016). Deste modo, se considera o histórico de luta para a aquisição, manutenção dos direitos trabalhistas e conquista de espaço de reivindicação da classe trabalhadora em educação. Por outro lado, as instituições sindicais em educação possuem suas identidades e memórias, muitas vezes, não exploradas. Isto nos estimulou a estudar, manter viva e conhecida a história dos movimentos da classe trabalhadora em educação do estado do Espírito Santo. A memória dos eventos é importante à construção cidadã. Dada à riqueza que ofertam tanto por meios escritos documentais, quanto pelos fotográficos, eles podem ser avivados como cultura capixaba. A partir dos registros orgânicos, gerados pelas ações e atividades realizadas pelo Sindiupes, pode se ver a história das movimentações trabalhistas na área da educação pública do estado do Espírito Santo.

Para isto, utilizamos os documentos imagéticos da entidade. Os dados estudados foram os jornais publicados pelo Sindiupes e nos noticiários capixabas. Nos anos 1985 a 2000, os Jornais A Gazeta e A Tribuna, principalmente entre 1989 a 1995, representaram uma época de grandes mobilizações e de reivindicações relacionadas às melhorias salariais dos/as trabalhadores/as (SOARES, 1999). Foram feitas análises dos relatórios anuais das atividades sindicais e das metas, somadas às publicações em jornais avaliativos sobre as reivindicações do Sindiupes. Procuramos agregar anualmente os “achados” da categoria, também vistos por meio dos seus acervos fotográficos. Diante disto construímos o Catálogo *Movimento dos/as trabalhadores/as em Educação Pública Do Espírito Santo: construção, identidade e memória sindical - 1985 – 2000*. “O Objetivo geral deste trabalho consistiu em demonstrar a importância dos registros sobre a história de luta do movimento dos trabalhadores e trabalhadoras em educação pública do estado do Espírito Santo (Sindiupes), nos anos de 1985 a 2000” (TEIXEIRA; PEREIRA, 2025). A produção destaca os registros fotográficos como evidência da história do movimento sindical dos professores/as e funcionários/as de escolas públicas no Espírito Santo, entre 1985 e 2000. As fotografias são as provas vivas de como esse movimento nasceu, cresceu e lutou.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Os Movimentos da classe trabalhadora

O trabalho é fundamental para a existência humana, pois conecta as pessoas à natureza por meio de suas ações, habilidades e capacidades. O trabalho é uma intervenção humana na natureza, permitindo que o ser humano se aproprie dos bens naturais para atender suas necessidades e desejos, promovendo mudanças na sociedade. Além disso, ao modificar a natureza, o ser humano também se transforma, desenvolvendo potencialidades que estavam adormecidas, graças ao uso de sua força e racionalidade (MARX, 2013).

Marx (2013), pontua a dinâmica do desenvolvimento das forças produtivas integrantes ao modo de produção capitalista dominante no planeta que concebe o trabalho humano como “uma mercadoria”, haja visto, que comercializa a força de trabalho em troca de capital, renda ou dinheiro, o caracterizando como um trabalho abstrato. As relações do ser humano com o trabalho são responsáveis pela formação social e pela estrutura econômica mundial, entretanto se estabelecem diante de uma gama de conflitos que conduzem os/as trabalhadores/as a buscarem continuamente, por melhorias dadas por movimentos de luta.

Neste sentido, “a organização do trabalho, de cuja regulação se ocupa das normas trabalhistas, tornou-se, na modernidade, essencialmente urbana e coletiva” (FREITAS, 2014, p. 70). As normatizações das relações trabalhistas advêm e se desenvolvem em função dos conflitos e das irritações produzidos sobre o sistema jurídico. Representam, portanto, os movimentos sociais que em sua origem postularam um projeto global de transformação do sistema político e jurídico, que se somam aos impactos do direito ambiental e das relações de consumo, refletindo reequilíbrios do sistema jurídico como retorno à ação de movimentos sociais (CAMPI- LONGO, 2012). Assim, a denominação destes “novos movimentos sociais”, constituídos sem fundamentação em uma teoria global que conduzisse à reflexão destas ações, desencontram o formato dos antigos movimentos socialistas. FREITAS (2014), destaca que os principais fatores históricos que influenciaram a construção do direito do trabalho, especialmente no Ocidente, foi o desenvolvimento desse direito está ligado à intensificação do uso da mão de obra especializada e à busca por melhores condições de trabalho e remuneração. Para Santos, (2023), a evolução legislativa ajudou a melhorar os sindicatos, que representam os/as trabalhadores/as. Sua origem está na Revolução Francesa (1789 – 1799) e na Primeira Revolução Industrial na Inglaterra (1760-1850), que criaram condições para os/as trabalhadores/as se organizarem e reivindicarem seus direitos. Mas, com o crescimento da industrialização, houve divisão do trabalho e especialização dos/as trabalhadores/as, o que facilitou a formação dos sindicatos. No entanto, o aumento do mercado consumidor trouxe as desigualdades, exploração e desrespeito à dignidade dos/as trabalhadores/as (FREITAS, 2014).

Na 2ª Revolução Industrial (1850-1945), houve uma grande transformação no mundo, mudando a forma de viver e trabalhar. A produção passou de artesanal para industrial, com novas técnicas que melhoraram os processos. Ao mesmo tempo, muitas pessoas migraram do campo para as cidades em busca de melhores condições, o que acelerou a urbanização e aumentou a população nas áreas urbanas (PASSOS; SIZANOSKI, 2020). A organização do trabalho foi dividida entre sua concepção e execução, usando técnicas industriais do taylorismo e o fordismo (sistemas de produção industrial em que as empresas gerenciavam a produção em massa, com foco no aumento da eficiência e a produtividade). Esperava-se que o avanço científico e tecnológico reduzisse as desigualdades sociais, mas, na prática, isso levou à desva-

lorização do trabalho, aumento do desemprego e maior pobreza entre os/as trabalhadores/as mais vulneráveis. Essa situação motivou a criação de sindicatos e movimentos de massa em pró de melhores salários, direitos trabalhistas e uma vida urbana de qualidade. Com o tempo os sindicatos passaram a ser figuras essenciais no combate contra os abusos e injustiças sociais.

A 3ª Revolução Industrial, também chamada de Revolução Técnico-Científica, foi marcada por avanços como a internet, que trouxe a globalização do conhecimento e mudou a sociedade. Ela também transformou a produção com automação, robótica, informática e microeletrônica, impactando todos os setores. Além disso, as formas de gerir negócios evoluíram do Fordismo e Taylorismo para o Toyotismo, que buscou produzir sob demanda, eliminando desperdícios e evitando acúmulo de estoques, com o conceito de “just-in-time” (no momento certo). Com as mudanças trazidas pela Revolução Digital e a Era da Informação, o mundo do trabalho passou por grandes transformações. Os/as trabalhadores/as atualmente precisam de conhecimentos mais complexos, habilidades diversas e uma postura mais ousada e inovadora. Isso aumentou a competitividade, mas, diminuiu a importância do trabalho tradicional na criação de riqueza. Além disso, tecnologias como inteligência artificial, cibersegurança e Bigdata and Analysis etc estão revolucionando cidades, fábricas e a forma como interagimos globalmente, elevando o valor agregado e criando novas possibilidades (PASSOS; SIZANOSKI, 2020).

A organização do capital, o ambiente de trabalho e a vida em sociedade estão se transformando. Os empregos formais e sua gestão estão em transição, buscando melhorar aspectos como jornada, remuneração e benefícios. A motivação e satisfação do/a trabalhador/a são cruciais para o sucesso das empresas. Além disso, a relação entre trabalho e tecnologia deve ser regulada pelo direito do trabalho, e os sindicatos têm o papel de unir os/as trabalhadores/as, independentemente da forma como seu trabalho é realizado ou como eles/elas se classificam (PASSOS E SIZANOSKI, 2020). A pandemia de Covid-19 e as tendências globais trouxeram muitas mudanças no mundo do trabalho no Brasil, levando os governos a se prepararem para crises e a desenvolverem medidas trabalhistas alternativas (SILVA, 2023, p.1). A inovação tecnológica, como a Indústria 4.0, também está transformando o sindicalismo, que precisa se adaptar com novas garantias legais e uma melhor interpretação das leis. Além disso, há uma tendência de os sindicatos negociarem entre si para criar regras próprias que garantam direitos e facilitem a evolução do sindicalismo (PASSO; SIZANOSKI, 2020).

2.2. Construção da Identidade sindical no Brasil

Os sindicatos nasceram em reação às precárias condições de trabalho e salariais dos/as trabalhadores/as e em suas ações políticas assumem a pauta dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal, de 1988. Assim, é importante se caracterizar a constituição do Estado

providência, que se define pela “(...) formação política em que os sindicatos, como atores políticos, e os direitos sociais e trabalhistas, enquanto conteúdo de políticas públicas, alcançaram seu estágio mais significativo” (FREITAS, 2014, p. 71). Para Freitas, duas diretrizes acontecem, uma sobre a revisão de benefícios sociais relacionados notadamente à aposentadoria, e a outra, com o cuidado ainda mais expressivo com a multiplicação dos custos do aparelho estatal. Ambas, configuraram o centro de discussões, de grande resistência dentro do próprio funcionalismo público e de corporações, que detinham o interesse na manutenção do Estado custoso que resultava na acuação e no quadro de crescente desequilíbrio fiscal.

Nesse panorama, o direito do trabalho se consolidou por meio da expansão, protagonizado pelos movimentos socialistas conjuntamente pela ação dos sindicatos. Santana (1999), identifica que a gênese do sindicalismo nacional se caracteriza em especial pelos projetos políticos sindicais de esquerda, mais especificamente o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e depois o Partido dos Trabalhadores (PT), estes sempre estiveram presentes na arena de debates, com vistas a buscar por melhores delineamentos aos moldes de organização e atuação do movimento sindical brasileiro.

Após o golpe de 1964, o sindicalismo no Brasil foi dominado por forças conservadoras. Essas forças, que já disputavam espaço com os/as sindicalistas comunistas no cenário do movimento social nacional. O sindicalismo praticado pelos sujeitos comunistas teria sido pautado em diversos aspectos a partir da premissa base pertinente ao controle das massas, objetivando-se a dar continuidade ao “populismo”, privilegiando o Estado como intervencionista, com orientação direcionada para atuação nos setores decadentes da economia (indústria tradicional), somada às de cunho público e pela prioridade concebida aos objetivos políticos em detrimento dos econômicos (SANTANA, 1999).

Se por um lado, na história brasileira, durante os regimes ditatoriais, o sindicalismo era estritamente ligado ao Estado em governos democráticos, ele passou à subordinação legal como instituição de direito privado e dependente de um modelo jurídico específico, cujo controle ocorre de forma heterogênea entre capital, trabalhador/a e classe política (RUSSOMANO, 1998). A configuração da identidade sindical nacional contemporânea, a depender do local ocupado no conjunto de sua atuação, a adoção de estratégias pode provocar modificações à própria natureza do sindicalismo, alterando o até então conhecido, assumindo novas identidades e funções (RODRIGUES, 2009b). Neste contexto, o autor relata que há quatro identidades emergentes correspondentes às estratégias diferenciadas, abrem-se para os sindicatos do século XXI, sendo elas: o individualismo; a acentuação da dimensão cooperativa; o sindicato como “parceiro social” funcionando como um interlocutor do governo e, por fim; o sindicalismo como uma organização de movimento popular, as quais serão aprofundadas posteriormente.

2.3. O movimento sindical entre os anos 1985 a 2000

Para Santana (2000) e Rodrigues (2009a), os novos processos de transformação da legislação trabalhista representam impactos diretos nos movimentos sindicais. Sua transformação resulta na organização de entidades generalistas que assumem suas estruturas de base e incluem os próprios parâmetros de ação e de instituição. Dentro destas novas exigências, esses sindicatos possuem diversas dificuldades nas suas estruturas, correndo inclusive o risco de serem desmantelados de forma definitiva. Os sindicatos vivem, desde o final da década de 1990, uma grande dificuldade, tanto no número de mobilizações, quanto no número de filiados, indicando tal enfraquecimento enquanto ator político. As mudanças na estrutura do emprego provocada pelo avanço tecnológico, automação, aumento da quantidade de trabalhadores/as com vínculos precários e subcontratação. Tudo reunidos provocaram o surgimento de várias outras novas requisições trabalhistas. Há maior mobilidade dos parques industriais que conseguem se erguer e baixar portas mais facilmente. Esses ao se estruturarem, segundo as demandas fiscais e econômicas, enfraquecem e até neutralizam os embates do sindicalismo de base.

Não se pode excluir o fato de que as empresas atualmente se utilizam de novas técnicas de gerenciamento de pessoas. Elas conseguem manter um controle da força laboral interna, de maneira mais econômica e com menos conflitos, o que faz desestimular as filiações sindicais. Não só a flexibilização das relações trabalhistas, mas o próprio formato de incentivo ao empreendedorismo como forma de combater o desemprego. Este contorno alicia a constituição de pequenos negócios, se demonstra como instrumento que reduzem os desempregos oficiais e abre precedentes para facilitação tributária de contratação em relações precárias, longe dos olhos dos movimentos (KREIN et al. (2018).

A trajetória da fixação e legitimação da flexibilização das relações de trabalho, tornou-se indicativo de solução para um período de grande desemprego e instabilidade política, em especial, com a reeleição de Dilma Rousseff, em 2014, à presidência do Brasil, pelo Partido dos Trabalhadores (PT) com o Vice-Presidente Michael Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). No terceiro ano do seu segundo mandato a Presidenta Dilma passa pelo o processo de impeachment enlaçado pela direita. Porém, em 2015, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) já havia lançado o Programa "Uma Ponte para o Futuro", que serviu de base para o mandato do Presidente Michel Temer, entre os anos de 2016 a 2019. O Programa explicitava o caráter neoliberal das reformas trabalhistas, superando qualquer resistência e fortaleceu o processo de golpe hediondo da direita, que se deu pelo impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. O cenário desta época consistir em extrema ameaça para o movimento sindical que se viu em uma fase de transição para um modelo que, apesar de precárias as relações trabalhistas, vinha de encontro aos anseios da classe oprimida que se sentia temerosa pela demora na recuperação da economia e do mercado, diante ainda, da instabilidade política que desviava as aten-

ções dos investidores internacionais. Ainda assim, a desmobilização dos movimentos foi notória quando se verificou uma divisão entre eles, a CUT se retirou das negociações para correção de discrepâncias na legislação nova, sancionada por entender ser o correto sua revogação por completo (KREIN et al., 2018). O mercado de trabalho referente a 2019, evidencia a redução do poder de intervenção do sindicato ao se contabilizar que o número de brasileiros/as sindicalizados/as aproximou-se de 1 milhão de trabalhadores/as a menos que em 2018, representando uma queda anual de cerca de 1% ao ano, configurando-se no menor patamar desde o ano de 2012. Mas, entre 2000 a 2015, inserido em exterioridade mundial (PNAD, 2000),

no caso brasileiro, na medida em que é marcada pelo retorno dos debates e políticas visando ao desenvolvimento econômico e social, pela diminuição do desemprego e retomada do emprego formal, por novas formas de relação entre Estado e sindicatos, de reorganização sindical, de reconfiguração das classes sociais, bem como de ascenso dos movimentos sociais, que têm nas manifestações de junho de 2013 seu ícone maior

Este mesmo período testemunha, mais recentemente, o que seria o esgotamento de políticas empreendidas no início da década de 2000, indicando a abertura de um outro cenário, no qual pautas mais regressivas quanto ao mundo do trabalho vão sendo recolocadas na mesa, são revisadas políticas de proteção ao trabalho, não se tem um quadro de emprego como antes, o desemprego vai assumindo patamares elevados etc. Junte-se a isso uma forte componente de crise política e econômica. Desta forma, estes são anos em que os sindicatos e o movimento sindical vão experimentar conjunturas diferentes, tendo de responder às mesmas com todas as possibilidades ao seu dispor (SANTANA, 2000, p.455).

Os governos brasileiros seguem sua tradição de buscar se alinhar às políticas internacionais e, dessa forma, a legislação trabalhista não ficaria de fora desse embate, pois, globalmente esses direitos e valores fragmentados e destituídos de poder se propagam a passos largos, à medida que a economia de mercado dita suas regras (MIRANDA, 2017).

2.4. Os movimentos de luta de classe em educação no Espírito Santo e o SINDUPES

As décadas de 1940 e 1950 marcaram a constituição de associações de funcionários/as públicos, proibição de participação sindical e em greve. A partir da década de 1960, os/as professores/as se organizaram em Congressos e constituíram a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB e em 1970 se tornou a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) incluindo os demais níveis da educação nacional. Sendo assim, os movimentos de perfil recreativo e assistencialista da educação pública passa a ser movimentos laborais. Educadores/as se posicionaram contra o fechamento político do País, expresso pela ditadura militar, somando-se às precariedades laborais, viu-se surgimentos de diversas entidades e associações em educação

que incluíram o slogan “sindicalismo combativo” e com as forças das greves, em 1989, potencializaram a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores Educação (CNTE), visando aglutinar e unificar os/as multiprofissionais em educação em um único sindicato, respeitando as bases estaduais e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que ampliou as atenções para a Educação Infantil e Ensino Médio para uma melhor distribuição dos recursos disponíveis à educação (LOUZADA, 2007).

Em 17 de abril de 1958, com bom número de pessoas participantes, se criou a União dos Professores Primários do Espírito Santo (Uppes) para organizar as atividades docentes e encaminhar as questões pertinentes ao exercício da função de professoras primárias ao Estado. O Uppes instituiu convênios médico odontológicos para a categoria e reformulou o Estatuto da Entidade. Em 1979, o Uppes passou a ser chamada União dos Professores do Espírito Santo (UPES), que dentre outras conquistas, iniciou litígios na justiça a fim de combater as ilegalidades e injustiças cometidas contra o/a professor/a (SINDIUPES, 2024). Na época os/as professores/as reivindicavam a revitalização do ensino polivalente; criação de escolas técnicas redução da repetência e evasão escolar; defesa pela distribuição da merenda escolar; conservação, construção e aproveitamento das escolas; intensificação da cobrança do salário educação; o enquadramento de professores/as de classes especiais, e o limite de número de estudantes especiais por turma. No Congresso Estatutário Estadual de 1987, durante uma Assembleia das Redes, após muitas discussões e divergências, a Upes se filiou à Central Única dos trabalhadores-CUT.

A década de 1980 foi um período de intensas greves e manifestações por parte dos/as trabalhadores/as, que buscavam reajustes salariais e melhores condições de trabalho. Nesse contexto, ocorreram importantes reformas estatutárias nas entidades sindicais, visando torná-las mais democráticas e participativas. Entre as principais mudanças, destacam-se a criação do Congresso Estadual, a normatização das Assembleias e a formação de um Conselho Geral com mandato de três anos, composto pela direção eleita e por representantes das Subsedes e Coordenações Municipais. Além disso, foi instituído um Conselho Municipal com a participação de professores/as por turnos das escolas, e um Conselho Fiscal. Os mandatos das federações e confederações são de dois anos e eleitos separadamente da direção pelos Congressos Estaduais da categoria (LOUZADA, 2007).

Em 2003, o Sindicato aprovou a proporcionalidade para a composição da sua diretoria, permitindo que chapas com 20% dos votos válidos tivessem representação. Essa medida, considerada mais democrática, resultou na eleição da primeira diretoria proporcional do Sindiupes. No mesmo período, por reconhecer as questões de gênero, o nome do Sindicato foi alterado para Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado do Espírito Santo, mantendo a sigla Sindiupes (SINDIUPES, 2024). Em 2007, no Congresso anual, estatutário foi deliberado pela Assembleia Geral das Redes e o Sindiupes se desfilou da CUT devido a divergências

internas, mas retornou a ela no ano seguinte. Em 2008, o sindicato celebrou seu jubileu de ouro, marcando 50 anos de dedicação aos trabalhadores da educação e à luta por uma educação pública de qualidade. Em 2011, uma reforma estatutária eliminou a proporcionalidade na diretoria, e a Diretoria Colegiada adquiriu uma nova sede. Em 2012, após dois mandatos da Diretoria Colegiada, as eleições voltaram ao sistema majoritário, conforme a reforma de 2011 (SINDIUPES, 2024).

2.5. A construção do acervo fotográficos

A Fundação pró-Memória São Carlos (2020) destaca que o acervo se objetiva à preservação, visa garantir a continuidade cultural e o elo entre o passado e o presente de determinado assunto, sendo essencial instrumento de pesquisa, considerando os documentos de divergentes tipologias e suportes, os físicos e digitais.

A gestão documental constituída pelo “conjunto de medidas e rotinas que garante o efetivo controle de todos os documentos de qualquer idade desde sua produção até sua destinação final” (BERNARDES, 1998, p.11) e tem por premissa, a racionalização e eficiência administrativas no que se relaciona ao processo de preservação de um patrimônio documental de interesse histórico-cultural. As fotografias são exponenciais fontes de pesquisa, pois evidenciam a representação de pessoas, objetos e fenômenos ao longo dos tempos, que somando-se à identificação básica de dados e das análises contextuais dos aspectos formais, também permite que se conheçam “os processos sociais que constituem a história real e seus relatos” (CIAVATTA et al, 2023, p.2.).

Os acervos fotográficos devem ser vistos a partir de um “status” documental com potencial à produção de conhecimento a respeito de fatos e eventos históricos decorridos ao longo dos tempos. Os acervos de imagens envolvem determinados grupos sociais, o que faz deles, instrumentos não apenas representativo de um elo entre passado e presente. Eles propiciam uma quantidade de possibilidades direcionadas aos processos analíticos sobre situações problemáticas vivenciadas segundo a historicidade de certo tema e que se associam à edificação da imagem e da memória. A crescente importância de definir padrões de qualidade para a organização, construção e manutenção de acervos fotográficos é um tema cada vez mais debatido e exige atenção especial, tanto no setor público quanto no privado, e todas as ações relacionadas a ela são gerenciadas pela Curadoria (FILIPPI; LIMA; CARVALHO, 2002). A organização, tratamento, conservação e preservação de acervos fotográficos são tarefas que geralmente dependem de um/a Curador/a. Esse profissional, com formações e habilidades diversas no universo artístico e cultural, é responsável por gerenciar bens patrimoniais e acervos de indivíduos ou instituições. Suas funções incluem promover debates, exposições e eventos promocionais, sempre com grande zelo e atenção, inclusive considerando as perspectivas comerciais (RAMOS, 2012).

Dadas as transformações propiciadas pela Era Digital, o/a curador/a do século XXI se organiza a partir da cibercultura pela qual “os princípios da liberação da palavra, da conexão em rede e da reconfiguração organizam as práticas culturais” (BASSANI; MAGNUS, 2021, p.1). A longevidade da fotografia, seja ela em preto e branco ou colorida, deve-se dar atenção à aspectos peculiares que precisam ser controlados de forma rigorosa, como por exemplo a de sua cromia que determina a sua estabilidade física (MAGUETA, 2012). Logo, é fundamental que o processo de conservação seja gerenciado por um especialista com conhecimento a respeito de aspectos direcionados à constituição de cada documento fotográfico, de maneira a orientar, determinar as reais condições que se adequem à forma de acondicionamento e as condições ambientais certas para guarda-lo efetivando a longevidade esperada, dentro de uma qualidade possível. Em termos gerais, os/as especialistas recomendam a execução de um diagnóstico em relação a construção do acervo (data, genealogia, descrição e localização) onde se levante todos os itens de um acervo. Estes, devem ser devidamente categorizados e classificados a partir de dados específicos para que se facilite o acesso deles, posteriormente, digitalizados como forma de preservação aos danos físicos e deterioração dada com o passar do tempo. Para tanto, é primordial que se crie um sistema de arquivamento realmente eficiente e eficaz.

Ciavatta et al. (2023), defende que os sindicatos nacionais devem primar pela sistematização organizacional de seus acervos fotográficos. Uma vez que, por meio das imagens, se comprova o desenvolver de ações sindicais em prol dos embates trabalhistas e traz à tona a memória e a historicidade relativa à resistência dos/as trabalhadores/as em defesa de seus direitos. Assim, é relevante a diversidade de documentos fotográficos produzidos por sindicatos em geral. Eles possuem teor jornalístico, opondo-se à hegemonia da informação, e possibilitam as demonstrações dos atos das categorias trabalhistas e destacam o processo ideológico de um projeto alternativo de construção social. Por meio de órgãos representativos, os/as trabalhadores/as acabam por edificar a história de cada categoria, ou de um coletivo. Essas atitudes fortalecem as relações, o poder sindical e acerta as regulamentações exclusivas.

3. INDENTIDADE E MEMÓRIA DO MOVIMENTO SINDICAL DOS/AS TRABALHADORES/AS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESPÍRITO SANTO (SINDIUPES)

Para a convergência dos dados consideramos a pesquisa nos acervos do Sindiupes, de acordo com o recorte temporal entre 1985 a 2000, e os resultados das entrevistas com os sujeitos. Foram entrevistados/as 06 profissionais aposentados/as da Educação Pública Capixaba, militantes sindicais. Entrevistamos 01 fotografo que prestou serviço ao Sindiupes, no período

de 1994 a 2019, a responsável pelo arquivamento e manutenção do acervo do Sindiupes e a bibliotecária sindicalista do Sintufes.

3.1. Pesquisa documental

Verificamos as fotografias da instituição, datadas e identificadas com o nome do evento, isso enfatiza a importância quanto à manutenção dos arquivos com registros documentais e fotográficos como forma de preservar a memória e construção identitária de uma entidade. As análises documentais do estudo em tela foram baseadas nos acervos do Sindiupes. Soares (1999), que foi presidente da instituição entre os anos de 1958 até 1980, menciona que o Uppes/ Sindiupes teve 06 educadoras mulheres que fizeram frente à luta sindical nas suas gestões. A entidade sempre foi gerida por educadores/as com extensos currículos, os acervos documentais destacados por Soares (1999), mostram, por exemplo, as publicações do Jornal A Gazeta, do estado do Espírito Santo, com as notícias das decisões da instituição, como podemos acompanhar nestas anotações: *Upes critica veto à proibição e taxas nas escolas da Sedu*. 14, p.6. Maio de 1985; *Max veta o aumento do magistério*. 2, p.3. Junho de 1989; *Sindiupes cobra prioridade para a Educação*. 3. p.12. Agosto de 1989. O jornal O Didata, também publicou, em edição do mês de novembro de 1990, a convocação para a unificação e transformação da Upes em Sindicato.

Outro marco importante guardado no arquivo documental do Sindiupes corresponde ao registro fotográfico do 18º Congresso Nacional da Confederação de Professores do Brasil, realizado de 17 a 22 de janeiro de 1985 na capital Vitória (ES). Soares (1999), demonstra que a participação dos/as profissionais da educação em eventos municipais, estaduais e nacionais relativos à área, sempre foi ativa e importante. Segundo Soares (1999), o Sindiupes sempre atuou em consonância com os movimentos do Sindicato dos/as Professores/as do Ensino Secundário e Primário do Estado do Espírito Santo (Sinpro), sendo presidido por João Dias Collares Júnior, em 1955. De 1985 a 2000, o Sindicato foi coordenado por educadores/as militantes de diversos partidos, dentre os quais os partidos PT e Partido Socialista Brasileiro (PSB). Além disso, o Sindiupes se tornou parceiro dos movimentos promovidos pelo Sindicato dos/as Auxiliares de Administração Escolar do Espírito Santo, instituído em 1987.

3.2. Memórias, experiências e a construção de acervos na visão dos/as professores/as ativistas do Movimento Sindical

Nesta seção registramos os resultados das entrevistas realizadas com os/as profissionais aposentados/as da Educação Pública Capixaba, militantes sindicais no período delimitado neste estudo, entre os anos de 1985 a 2000. Foram entrevistados/as 01 professor e 05 professoras. O Perfil pessoal e profissional dos sujeitos participantes da pesquisa, com idade de 57 a 75 anos.

Todo/as possuem mestrado na área de educação, duas são doutoras, uma pós-doutora e atuam na educação entre 25 a 40 anos, na área de humanas e biologia. Os professores/as apresentaram sobre as suas memórias das manifestações nas ruas, avaliaram as experiências no movimento sindical e a destacaram sobre a importância e relevância das atividades para a construção de um acervo sobre a memória das ações sindicais em educação.

3.2.1. Memórias das manifestações nas ruas

Questionamos aos sujeitos se lembravam das manifestações nas ruas relacionadas a categoria de professores/as que participaram, as quais lhes marcaram enquanto luta por direitos e qual foi o nível de interesse da categoria nas manifestações.

Todos/as guardam memórias sobre as atuações pelos direitos trabalhistas em educação. Os/as entrevistados/as deveriam destacar aspectos de suas participações e os eventos que mais foram marcantes como enfrentamento por direitos trabalhistas. Os resultados foram os seguintes:

ENTREVISTADO/A	RESPOSTAS
Professor 01	Sua participação bem como os eventos de maior importância foram os vivenciados no 42º Governo Estadual gerido por Albuíno Cunha de Azevedo dentre os anos de 1991 a 1994.
Professora 02	Deu destaque à sua participação e consequente importância, às greves gerais dos trabalhadores em educação dos anos 80 em nível nacional.
Professora 03	Fez menção à greve geral dos trabalhadores de 1989 da qual participou e que lhe deixou as maiores lembranças.
Professora 04	Enfatizou o “Dia D” iniciado em 1980 com destaque à paralisação mensal que conduziu à paralisação geral da categoria com divergentes detalhes sobre estes eventos e os que os sucederam que estão apresentados mais à frente.
Professora 05	Sua memória se aviva ao recordar dos eventos em que sofreu algum tipo de agressão por parte das polícias militar e civil.
Professora 06	Ressaltou as atividades do dia dos Trabalhadores, manifestação para a democracia.

Os sujeitos assinalaram como boas e ótima as participações da categoria nas manifestações. Em termos gerais, a concepção é de que a participação dos/as professores/as foi algo muito relevante às conquistas pretendidas à época e que refletem frutos até o tempo presente. As memórias relatadas sobre as manifestações que participaram apontaram cenário político pós-regime militar estruturado sob a dissolução dos sistemas partidários, valorização da mu-

nicipalidade, queda de políticas desenvolvimentistas, influência da comunicação moderna na redemocratização do país, dentre outros aspectos.

Como resultado, se ergueu uma nova geração política gerada nas universidades e que tinha participação ativa em todos os momentos de grande relevância da história política capixaba e redemocratização da educação. O governo estadual de Albuíno Cunha de Azeredo, dentre os anos de 1991 a 1994, desvalorizou os/as professores/as, a média salarial da educação no estado era a mais baixa entre todas as outras categorias e ainda atrasava o pagamento dos salários, na educação se gerou diversos embates potencializados pelos/as professores/as e demais profissionais. Sob as memórias dos sujeitos, cita-se que o período do governo de Albuíno foi criado o Sindicato dos Trabalhadores na Universidade Federal do Espírito Santo – Sintufes, de acordo com o material cedido pela bibliotecária entrevistada e publicado no arquivo do Sintufes (2016), a concepção deste Sindicato se tornou marco da luta dos/as trabalhadores/as em educação capixaba pelos direitos humanos, defesa da classe e, em especial, da categoria que envolve a população técnico-administrativa da Ufes.

Regatamos as imagens de assembleias deste período, em uma mostra um professor vestido de palhaço, portando um cartaz escrito “Isto é Albuíno”. Uma das professoras, trouxe à memória sobre o início das paralizações gerais da categoria a partir dos anos 1980 e nomes de coordenadores/as da Ufes organizadores/as dos movimentos de luta da classe. Segundo o relato dela, a greve de 1980, por exemplo, derrubou a resistência do governo de Eurico Resende atendendo as demandas do Upes e estruturou a Assembleia Geral que levou a renúncia do então presidente do Upes. A professora ainda lembrou de ter sido indicada para a Direção Geral do Sindiupes, o que promoveu o deslanchar dos movimentos trabalhistas da categoria, incentivava e contava com a participação dos/as associados/as nas Assembleias, passeatas, mobilizações, concentrações institucionais na Secretaria Estadual de Educação (Sedu) e nos debates escolares. Para esta professora é fundamental a organização das coordenações municipais e sua linha de atuação para que haja a aproximação dos/as trabalhadores/as às frentes reivindicatórias e assim alavancar os movimentos.

Atrás dos movimentos de rua, nos anos de 1982 a 1984, estávamos em uma função de resistência às mazelas da ditadura, já que eram tempos de chumbos finais e as conquistas eram focadas na democratização do País, e com isso, visavam melhorar as políticas governamentais, formações, conquistas de concursos públicos, salários e pagamentos em dia, dentre outros benefícios (Professora 04, 2025).

Na década de 1980, a evolução das dos/as trabalhadores/as em educação no Brasil, especialmente durante a transição da ditadura militar para a redemocratização, com o movimento Diretas já. O foco estava na organização dos/aas professores/as para fortalecer a categoria, pro-

mover a cidadania e a consciência política, reivindicar a eleição direta para diretores de escola e combater a repressão. A postura do governo de Gerson Camata (1985) receptiva e atenciosa com os/as sindicais proporcionou poucos avanços democráticos a nível nacional. No entanto, para os/as militantes sindicais da época, esse período teve importantes conquistas de direitos trabalhistas e abertura para o diálogo com as autoridades. Mencionamos o governo de Vitor Buaiz (PT), que tentou promover grandes mudanças trabalhistas, mas enfrentou dificuldades devido a ataques da mídia e da elite local (Professora 04). Em síntese, o período foi marcado por intensos movimentos sindicais em busca de direitos e melhorias para a classe trabalhadora em educação, mesmo com a persistência de desafios e resistências. Buscou-se a cooperação entre sindicatos e governos na conquista dos direitos à classe trabalhadora em educação e no Movimento de Diretas já. Menciona-se o as negociações de José Aguilar Dalvi, presidente do Sindupes, ao governador Gerson Camata e a continuidade dessa sociedade com Arthur Sérgio Rangel Viana, presidente do Sindiupes em 1991 a 1997, durante o governo de Vitor Buaiz (SOARES, 1999).

Os/as professores/as externaram suas lembranças relativas as longas greves ajudaram a organizar os momentos onde toda a categoria de professores/as de escolas públicas do estado do Espírito Santo estava presente, e o retorno pós conquistas. Destacaram sobre as Assembleias anuais da categoria, com a participação dos/as filiados/as no Centro de Convenções de Vitória, a organização dos eventos e luta na linha de frente para o enfrentar a polícia, das oratórias de microfones, as palavras de ordem e a cresça na democracia, luta pela igualdade racial e feminina, melhorias educacionais, do direto das minorias, enfim de tudo o que engloba os direitos sociais e constitucionais. Pedimos para os sujeitos que apontassem os registros de situações experienciadas, como fotos, documentos etc. Somente uma professora mencionou que os documentos, evidências eram distribuídos e repassados para terceiros como forma de divulgação das atuações e dos movimentos sindicais. Ela não possuía nada físico ou digital, além de suas próprias memórias.

2.2.3. Avaliação das experiencias dos/as professores/as no movimento sindical

O grupo avaliou como importante, positiva e fundamental as suas experiências junto aos movimentos de luta da classe trabalhadora em educação, como se apresentam nas exposições que selecionamos dos sujeitos professores/as: “Positiva. É importante a categoria se posicionar a respeito dos seus direitos” (Professora 06). É muito positiva, tendo em vista que havia união e que o lema era um por todos e todos por um. As opiniões dos educadores capixabas sempre iam ao encontro do que era bom e em prol da categoria “(Professor 1). “A educação não pode ficar somente no contexto didático. Tem que se ir para as ruas, formar cidadãos, ser mais aberto e criar consciência política, doa a quem doer!” (Professora 04). “Avalio que a formação do pro-

fessor, segundo Gramsci, é política antes de ser pedagógica, quando este autor consagrado, nos ensina sobre a posição orgânico-crítica” (Professora 05). Os processos avaliativos caminham com a aprendizagem em qualquer meio de atuação, sendo assim, a avaliação efetivada pelas pessoas que atuam na esfera sindical voltada para educação se faz necessária. A “avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (VASCONCELLOS, 1992, p. 33). O avaliar só pode ser efetivo se as dificuldades apresentadas forem enfrentadas rumo a melhoria do conhecimento e das atuações. Além disto, o posicionamento avaliativo pode ocorrer no repensar as práticas políticas que desenvolvemos enquanto docentes.

2.2.4. A importância e relevância das atividades para a construção de um acervo sobre a memória das lutas sindicais em educação

Na opinião dos/as professores/as é importante a construção de um acervo sobre a memória das lutas sindicais em educação no Brasil. Como sugestionam os sujeitos: “é superimportante e de fundamental relevância que esse acervo sobre as memórias das lutas sindicais virem notícia, sejam expostas para que os atuais profissionais da educação tenham conhecimento dos fatos” (Professor 01); “todas as conquistas alcançadas pelos professores são frutos de todas essas lutas” (Professora 03); “é item fundamental para a criação da consciência e de modificações sociais. O sindicato começou com uma porta. Hoje é uma potência e quem estiver descontente que se organize para disputas dentro das premissas de ética e de respeito ao processo democrático” (Professora 04);

“é valiosa demais, que a nova geração de docentes veja o legado dos antepassados e que essas conquistas não foram em vão. Ainda precisa melhorar em muito a educação e estes precisam lutar, como lutamos. E sem medo de represálias, agindo sempre dentro da lei. Confesso que erramos, por não termos um aparato jurídico ao nosso lado” (Professora 05).

No geral, todas os pareceres dos/as professores/as mostraram que as atividades e os movimentos trabalhistas coletivos, ou por categoria, são exponenciais para que se alcancem os objetivos, mas, dentro de eventos que devem ser devidamente organizados e pautados pelas premissas da ética, do respeito, dos princípios democráticos e das legalidades à cada época, e que sirvam de exemplo e de direcionamento para as futuras gerações. Como disse o professor 01, “Tudo, tudo que o magistério conquistou foi nestes movimentos de luta. Direito por direito foram conquistados com muita luta. Nada saiu de graça. Daí a importância desses movimentos”. Todas as repostas evidenciaram sobre a importância das atividades para a construção de um acervo sobre a memória das ações sindicais em educação. Os sujeitos fizeram menção à

relevância da conscientização dos/as educadores/as para lutar pelos seus direitos laborais, enquanto cidadãos/cidadãs e profissionais que são. Além de serem agentes de construção de conhecimentos e cidadania, os/as educadores/as podem somar às futuras gerações que observem as questões sociopolíticas e as inserem nos seus cotidianos.

3.3. Os registros no Sindiupes

O fotografo teve como função registrar fatos diversos dos movimentos, as assembleias, atos públicos, greves, protestos, congressos, seminários, palestras, debates etc. do Sindiupes. A organização dos arquivos se dava através do fator ordem cronológica, isto é, por datas e, posteriormente nomes das instituições e seus eventos e complementada pela organização digital realizada em discos rígidos e nos formatos mini DVD para vídeo. O arquivamento fazia o uso de cartão de memórias do tipo flash e cartão SD. O profissional, destacou que nos laboratórios fotográficos, os filmes revelados são transformados em processos de CD, tendo em vista que há um acervo do Sindiupes no seu atelier, o qual está organizado em CD (foto filme C-41), em mini DVD e em HD. O referido acervo possuiu um extenso armazenamento em 10 HDs de aproximadamente 12 Tera bites (Tbs) e muitas horas em mini DVD. O repasse das fotografias ao Sindiupes que acontecia através de e-mail entre as partes. Se compreende que a organização, preservação, manutenção e divulgação de acervos sobre os atos trabalhistas de qualquer categoria se executada exclusivamente por colaboradores/as técnico-administrativos/as.

A responsável pelo arquivamento e manutenção do acervo do Sindiupes, destaca que não existe um procedimento padrão dos arquivos. Ela explica, inicialmente todos os documentos, fotografias do acervo e demais materiais são entregues à diretoria do Sindiupes que as remetem ao setor posteriormente, sem qualquer limite de data, onde estes são guardados em caixa de arquivo devidamente identificadas para facilitar a localização quando requeridos. Segundo ela, o Sindiupes, até o momento da entrevista, não possuía nenhum arquivo digital organizado para o acervo documental e fotográfico. A autorização de acesso aos materiais desses acervos é realizada diretamente entre o solicitante e a diretoria do Sindiupes. O material liberado sem qualquer tipo de dificuldade. Não existe nenhum procedimento padrão para tratamento e conservação dos materiais em arquivo, em especial dos fotográficos. Contudo, se busca organizá-los em caixa de papelão ou plástico, visando que não se percam a qualidade das imagens ou qualquer outro dano. As caixas são identificadas a partir das variáveis: nome do material, data de recebimento e rede de pertencimento. Seria necessário, segundo a entrevista, aumentar e apropriar o espaço do local para organização da manutenção e preservação do acervo, como forma de se cuidar das memórias nele contido e melhorar a estrutura organizacional do setor. Ela, aponta a necessidade de treinamentos específicos, contratação de mais pessoas, transformação do material físico em material digital e inovação tecnológica com a disponibilidade dos materiais online.

A bibliotecária destacou sobre a importância de um sindicato como o Sindiupes executar a organização de seus acervos com uso de um sistema informatizado. Para a bibliotecária, a organização de acervo com uso de tecnologias digitais é vantajosa porque essas ferramentas facilitam a gestão, preservação e acesso a documentos e registros dentre outros benefícios, uma vez que, permite o acesso remoto aos documentos/fotografias facilitando o trabalho da instituição, independentemente da distância geográfica. O uso de tecnologia digital junto no Sindiupes é especialmente útil para a luta sindical e seus representantes que estão localizados em diferentes regiões, pois possibilita um acesso dinâmico e conciso às informações de eventos ocorridos ao longo dos tempos. Essa tecnologia ajuda a preservar a memória histórica do movimento sindical, como registro visual das ações, conquistas e desafios enfrentados pelos/as trabalhadores/as ao longo do tempo, o que constrói para uma narrativa campo da história. Isso fortalece a identidade sindical, reforçando o vínculo entre os/as trabalhadores/as e suas causas. Ao documentar as conquistas e avanços da categoria, celebrando vitórias e inspirando novas gerações de sindicalistas. O uso de imagens é poderoso instrumento de mobilização que corroboram na promoção de campanhas e elevam a visibilidade de causas trabalhistas, sensibilizando em adendo, a sociedade para questões importantes.

No campo educacional, o acervo fotográfico é um recurso pedagógico valioso usado para formar e engajar sindicalistas. A transparência e a prestação de contas também são beneficiadas pela documentação visual das atividades, garantindo maior confiança e legitimidade ao sindicato e contribuí para a construção da memória coletiva e da identidade social dos/as trabalhadores/as, refletindo a luta e a resistência do movimento sindical em diversos momentos históricos. Manter um acervo fotográfico sindical é relevante, não apenas preserva a memória histórica, mas também serve como uma ferramenta poderosa para engajamento, educação, visibilidade e mobilização, aspectos essenciais para o fortalecimento e continuidade da luta dos/as trabalhadores/as. A especialista sugeriu a construção de um catálogo dentro de um formato acessível que considera a contextualização visando se tornar o mais significativo possível para o público, especialmente no âmbito educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade sindical, como um todo, se organiza nas pautas socialistas e na defesa dos direitos e interesses dos/as trabalhadores/as em educação. Ficou nítido que o Sindiupes faz enfrentamento por uma política educacional que atenda aos reais interesses da população brasileira, assim, encaminha os anseios profissionais da classe trabalhadora em educação, conduz os aperfeiçoamentos culturais e as formações profissionais por meio de cursos, palestras, simpósios, congressos, conferências e em atividades sociais e recreativas junto aos/às filiados/as sindical.

Os/as docentes que trouxeram às suas memórias uma série de momentos em que participaram dos movimentos de luta propostos pelo Sindiupes, propiciando-lhes o reviver emoções, sentimentos, sensações e principalmente a certeza de que contribuíram de alguma forma com as benéficas alcançadas no período estudado e que estruturam o vigente formato do sindicato e das conquistas, tanto da educação pública capixaba, quanto dos/as professores/as que nela atuam. É evidente que as organizações dos acervos fotográficos são fundamentais à memória, pois incorporam os meios de produção de conhecimento, avultam as ações de resistências da categoria, podem ser conduzidos por uma curadoria e, nos tempos atuais, se compõem como atividades que valorizam as práticas da cultura digital. As entrevistas com a profissional do arquivamento Sindiupes e da bibliotecária assinalaram que o Sindicato faça um planejamento estrutural do espaço reservado aos seus acervos, invista em tecnologia no que se refere à essa temática e oportunize cursos de formação continuada ou de especialização em biblioteconomia, na busca de não perder nenhum qualquer registro sobre sua evolução e importância histórica.

Para dar início aos arquivos digitais do Sindiupes elaboramos e publicamos o Catálogo *Movimento dos/as trabalhadores/as em Educação Pública Do Espírito Santo: construção, identidade e memória sindical - 1985 – 2000*. “O Catálogo demonstra a importância dos registros sobre a história de luta do movimento dos/as trabalhadores/as em educação pública do estado do Espírito Santo (Sindiupes), nos anos de 1985 a 2000” (TEIXEIRA; PEREIRA, 2025).

REFERÊNCIAS

BASSANI, P.B.S.; MAGNUS, E.B. Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital. In: SANTOS, E.O.; SAMPAIO, F.F.; PIMENTEL, M. (Org.): *Informática na Educação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação: Série Informática na Educação. Vol. 1, 2021. Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/curadoria>. Acessado em 10 de jul. 2024.

BERNARDES, I. P. Como avaliar documentos de arquivo. 1 ed. revisada. São Paulo, SP: Arquivo Público do Estado de São Paulo – APESP. 1998. 89 p. Disponível em: https://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas_colecao_como_fazer/cf1.pdf. Acessado em 05 de jul. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF:

Presidência da República. D.O.U. de 05.10.1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 12 de mar. 2024.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acessado em 15 de mai. 2024.

CAMPILONGO, C. F. Interpretação do direito e movimentos sociais - Hermenêutica do sistema jurídico e da sociedade. 2011. Tese (Concurso de Professor Titular). Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002390797>. Acessado em 02 de dez. 2023.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro?: reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. Revista de informação legislativa: RIL, v. 54, n. 215, p. 139-162, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139>.

CIAVATTA, M. et al. Fotografia como fonte de pesquisa – Da história da educação à história de trabalho-educação. 1. Ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2023, 168 p. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_ciavatta-pdf-min. Acessado em 10 de jul. 2024.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - DIEESE. A importância da organização sindical dos trabalhadores. Nota técnica n. 151, 2015. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2015/notaTec151Importancia Sindicatos.pdf>. Acessado em 10 de dez. 2023.

FILIPPI, P. de.; LIMA, S.F. de.; CARVALHO, V.C. de. Como tratar coleções de fotografias. 2ª. Ed. São Paulo, SP: Arquivo do Estado / Imprensa Oficial do Estado São Paulo. 2002, 47 p. Disponível em: https://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas_colecao_como_fazer/cf4.pdf. Acessado em 13 de jul. 2024.

FREITAS JR. A.R. de. O trabalho à procura de um direito: crise econômica, conflitos de classe e proteção social na Modernidade. Estudos Avançados [online]. Vol. 28, n. 81, pp. 69-93, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200006>. Acessado em 29 ago. 2021.

FUNDAÇÃO PRÓ-MEMÓRIA DE SÃO CARLOS. Dicionário da Pró-memória. (online). 2020. Disponível em: https://www.promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=145&Itemid=199. Acessado em 8 de jul. 2024.

GOHN, M. da. G. Educação não formal nas instituições sociais. In: Revista Pedagógica, Chapecó, Vol. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-EducacaoNaoFormalNasInstituicoesSociais5840270.pdf>. Acessado em 30 de mar. 2024.

KREIN, J. D. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. In: Tempo Social, Vol. 30, n.1, pp. 77-104. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ts/a/WBdDjRLGTC5XffZDqPThnbs/>. Acessado em 18 de mar. 2024.

LACERDA, A.L. de. A fotografia nos arquivos: produção e sentido de documentos visuais. In: Hist. cienc. Saúde. Vol. 19, n.1. Manguinhos, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/3WdkxxJRfLj65nGbDgQPfnh/#>. Acessado em 7 de jul. 2024.

LOUZADA, M.A.F. Análise das práticas da direção do SINDIUPES e o que estas práticas produziram no coletivo de Trabalhadores em educação na década de 90. 2007, 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória, ES. 2007. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/nometese_95_MARIA%20APARECIDA%20FIGUEI%20REDO%20LOUZADA.pdf. Acessado em 05 de mai. 2024.

MAGUETA, R. de C. de M. Diagnóstico de conservação fotográfica: uma abordagem arquivística. In: Anais do XI Encontro Estadual de História. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS: 23 a 27 de jul. 2012. Disponível em: http://www.eeh2012.anpuhrs.org.br/resources/anais/18/1346114377_ARQUIVO_Artigosubmetido.pdf. Acessado em 12 de jul. 2024.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MIRANDA, K. Lutas por educação no Brasil recente. 1. Ed. Rio de Janeiro, RJ: EDUFF, 2017.

PASSOS, A.; SIZANOSKI, R. Sindicalismo 4.0: a (r)evolução necessária. Dez. de 2020. Disponível em: <https://www.oabes.org.br/artigos/sindicalismo-40-a-revolucaonecessaria-90.html>. Acesso em 28 de abr. 2024.

RAMOS, D. O. Anotações para a compreensão da atividade do “Curador de Informação Digital”. In: SAAD, E. N. (Org.): Curadoria digital e o campo da comunicação. São Paulo: ECA/USP, 2012, p. 11-21. Acessado em 13 de jul. 2024.

RODRIGUES, L.M. Trabalhadores, sindicatos e industrialização. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009a, 169 p. SciELO Books. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/sindicatos-no-brasilforma%C3%A7%C3%A3o-e-constitucionalismo-sindical>. Acessado em 15 de fev. 2024.

RODRIGUES, L.M. Destino do sindicalismo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009b pp. 344. SciELO Books. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/46x-vm/pdf/rodrigues-9788579820007.pdf>. Acessado em 18 de mar. 2024.

RUSSOMANO, M.V. O direito do trabalho no século XX. 2. ed., rev. e ampl. Curitiba, PR: Genesis, 1998.

SANTANA, M.A. Entre a ruptura e a continuidade: visões da história do movimento sindical brasileiro. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]. Vol. 14, n. 41, pp.103-120. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S010269091999000300007>. Acessado em 29 de mar. 2024.

SANTANA, M.A. Ensaio bibliográfico trabalho, trabalhadores e sindicatos em meio ao vendaval contemporâneo. Dados [online]. 2000, v. 43, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582000000200007>. Acessado em 29 de mar. 2024.

SANTOS, J.N. Os impactos da revolução industrial na Inglaterra do século XIX (1760-1840). 2023, 22 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História). Universidade Federal de Sergipe – UFSE. São Cristóvão, SE. 2023. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/18146/2/Joao_Narciso_Oliveira_Santos.pdf. Acesso em 28 de abr. 2024.

SILVA, S.C.T. da. As revoluções industriais e o impacto no Direito do Trabalho. Dez. 2023. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/as-revolucoesindustriais-e-o-impacto-no-direito-do-trabalho/2047870588>. Acessado em 28 d abr. 2024.

SINDICATO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO - SINDIUPES. História. 2024. Disponível em: <https://www.sindiupes.org.br/historia/>. Acessado em 05 de mai. 2024.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – SINTUFES. Planejamento estratégico anual. 2016. Material cedido pela Biblioteca da UFES.

SOARES, R.V. Retrato escrito – a reconstrução da imagem dos professores através da mídia impressa (1945-1995). Vol. 2, jun. 1999, 254 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, SP, 1999. Disponível nos acervos documentais do SINDIUPES. Acesso em 22 de fev. 2025.

TEIXEIRA, Paulo da Silva. PEREIRA, Nilda da Silva. Catálogo Movimento dos/as trabalhadores/as em Educação Pública Do Espírito Santo: construção, identidade e memória sindical - 1985 – 2000. Diálogo Comunicação e Marketing. Vitória, 2025. Disponível em: <<https://dialogocom.com.br/wp-content/uploads/2025/05/Ebook-Paulo-2.pdf>. Acesso 06 de junho de 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: C.S. Vasconcellos, 1992. (Cadernos pedagógicos do Libertad; v. 3).

ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: INTERFACES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

STRATEGIES AND CHALLENGES IN LITERACY FOR CHILDREN WITH ASD:
INTERFACES BETWEEN SCHOOL AND FAMILY

DOI: 10.29327/5576612.1-11

Renata Alessandra de Souza Ribeiro França¹
Edmar Reis Thiengo²

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

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista representa um desafio significativo, exigindo metodologias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais desses estudantes. Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado “Alfabetização da Criança Autista: Uma Discussão a Partir dos Relatos de Educadores e Familiares” cujo objetivo é verificar de que maneira a reorganização dos espaços educacional e familiar contribui para os processos de alfabetização de estudantes autistas, tendo o hiperfoco como ponto de partida. Para tanto, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa, utilizando a metodologia do estudo de caso. A pesquisa foi conduzida por meio da análise de entrevistas com professores, da observação das práticas pedagógicas em sala de aula e de uma roda de conversa com mães de estudantes autistas matriculados no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública situada na zona rural do município de Presidente Kennedy. A partir da análise dos dados, foi possível compreender as dinâmicas do processo de alfabetização desses estudantes, inseridos em salas de ensino regulares e submetidos a adaptações de atividades que visam respeitar suas particularidades emocionais e cognitivas. Além disso, identificaram-se desafios enfrentados por educadores e familiares – os quais variam desde a necessidade de ambientes mais adequados e de capacitação periódica sobre o tema, até a organização de rotinas que facilitem a compreensão e execução das atividades e a promoção de uma participação efetiva das famílias, fortalecendo o caráter colaborativo no processo de alfabetização dos estudantes com TEA. Conclui-se que uma alfabetização efetiva de crianças autistas requer um trabalho colaborativo entre família e escola, assegurando um ensino inclusivo e adaptado às especificidades desses estudantes.

Palavras-chave: Autismo, Alfabetização, Educação Inclusiva, Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

Teaching children with Autism Spectrum Disorder to read and write is a significant challenge, requiring pedagogical methodologies adapted to the individual needs of these students. This article is an excerpt from the master's dissertation “Literacy of Autistic Children: A Discussion Based on the Reports of Educators and Family Members”, which aims to verify how the reorganization of educational and family spaces contributes to the literacy processes of autistic students, taking hyperfocus as a starting point. To this end, a qualitative study was developed, using the case study methodology. The research was conducted through the analysis of interviews with teachers, the observation of pedagogical practices in the classroom and a conversation with mothers of autistic students enrolled in the 1st year of elementary school, in a public school located in the rural area of the municipality of Presidente Kennedy. Based on the analysis of the data, it was possible to understand the dynamics of the literacy process of these students, who are enrolled in regular classrooms and undergo adaptations of activities that aim to respect their emotional and cognitive particularities. In addition, challenges faced by educators and family members were identified – which range from the need for more appropriate environments and periodic training on the subject, to the organization of routines that facilitate the understanding and execution of activities and the promotion of effective participation of families, strengthening the collaborative nature of the literacy process of students with ASD. It is concluded that effective literacy of autistic children requires collaborative work between family and school, ensuring inclusive teaching adapted to the specificities of these students.

Keywords: Autism, Literacy, Inclusive Education, Pedagogical Strategies.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização de crianças autistas demanda abordagens diferenciadas, que considerem suas especificidades cognitivas, sensoriais e emocionais. Estratégias pedagógicas que integram recursos visuais, metodologias interativas e suporte individualizado têm se mostrado eficazes na promoção da aprendizagem. A mediação pedagógica, fundamentada em práticas inclusivas e no desenvolvimento da comunicação, revela-se essencial para assegurar o acesso ao conhecimento e favorecer o engajamento dos estudantes no processo de alfabetização. Além disso, a organização de um ambiente estruturado e acolhedor contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa dessas crianças.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por dificuldades qualitativas na comunicação, interação social e imaginação, conforme descrito por Mello (2004). Segundo Gauderer (1985), esse transtorno afeta o desenvolvimento infantil antes dos três anos de idade, comprometendo habilidades psiconeurológicas, sociais e linguísticas. “Crianças com TEA podem apresentar reações sensoriais atípicas, atraso na linguagem e padrões de comportamento não usuais, como gestos repetitivos e dificuldade de interação social” (Gauderer, 1985, p. 36).

O TEA é uma condição neurodesenvolvimental com manifestações variadas, incluindo dificuldades na comunicação, hipersensibilidade sensorial e comportamentos repetitivos. O termo “espectro” destaca a diversidade dessas características, que se manifestam de maneira única em cada indivíduo. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) classifica o TEA em diferentes níveis de gravidade, que variam desde a necessidade de apoio substancial até a relativa independência.

Os critérios diagnósticos do DSM-V abrangem cinco dimensões principais. O Critério A aborda déficits persistentes na comunicação e interação social, como dificuldades na reciprocidade emocional, na comunicação não verbal e na adaptação a interações sociais. O Critério B descreve padrões restritos e repetitivos de comportamento, incluindo estereotípias, resistência a mudanças e hiper ou hiporreatividade sensorial. O Critério C estabelece que os sintomas devem estar presentes desde a infância, embora possam se tornar mais evidentes com o aumento das demandas sociais. O Critério D destaca que tais sintomas devem causar prejuízos significativos na vida do indivíduo, afetando suas interações sociais e desempenho profissional. Por fim, o Critério E diferencia o TEA de outros transtornos, como deficiência intelectual e atraso global do desenvolvimento.

Diante da complexidade do TEA, torna-se essencial adotar práticas educacionais inclusivas, que levem em consideração as particularidades de cada estudante. Como enfatiza Orrú (2017), “a inclusão na educação exige estratégias que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem, promovendo um ensino adaptado às necessidades individuais de cada estudante” (Orrú, 2017, p. 48). Isso reforça a importância de um ambiente educacional que valorize a diversidade, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de aprendizado.

2. DISCUSSÕES TEÓRICAS

O processo de alfabetização vai além da escolarização formal e começa no contato da criança com o ambiente ao seu redor. Magda Soares (2000) afirma que a alfabetização envolve a aquisição da língua escrita, e não se limita à simples decodificação de grafemas e fonemas, mas também à compreensão de textos. Isso implica que, para uma alfabetização eficaz, a criança precisa desenvolver a capacidade de entender o que lê e escreve. A aprendizagem acontece em diversos contextos, formais e informais. Orrú (2017) desafia a ideia de que o conhecimento só é válido quando transmitido por instituições formais, reforçando que a aprendizagem é um direito fundamental, que pode ocorrer fora das escolas, em diferentes espaços e experiências. Essa visão amplia o entendimento sobre os espaços educacionais e como diferentes contextos podem ser fontes valiosas de aprendizagem.

Na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2006), o desenvolvimento infantil é mediado pelas interações sociais e culturais. Vigotski argumenta que as habilidades cognitivas se desenvolvem primeiro em um nível social e depois em um nível individual, o que significa que as interações sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criança. Damiani (2006) amplia essa ideia, sugerindo que o ser humano está em constante transformação através das relações sociais. Orrú (2017) também critica a tendência de categorizar a inteligência de maneira hierárquica, alertando para o risco de medicalização excessiva nas escolas, o que pode marginalizar estudantes que não se encaixam nos padrões normativos. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esses fatores são ainda mais importantes, já que suas dificuldades podem ser exacerbadas por abordagens que não consideram suas necessidades individuais.

Zoia Prestes, ao traduzir os conceitos de Vigotski, destaca que a mediação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo. A boa instrução, para Vigotski, é aquela que cria condições para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. O aprendizado antecede o desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento que permitem à criança alcançar níveis mais elevados de competência. Quando se trata de crianças com TEA, as dificuldades específicas, como a comunicação verbal e a interpretação de significados (Rutter, 2011), exigem abordagens adaptativas, como a divisão da aprendizagem em etapas menores e o suporte da família. A inclusão escolar é um aspecto importante, com Mantoan (2011) defendendo que a escola deve ser um espaço inclusivo onde todos os estudantes possam aprender juntos. O uso de tecnologias assistivas, como aplicativos educativos, também pode facilitar esse processo.

2.1. Como desenvolver a alfabetização em crianças autistas?

A alfabetização de crianças com TEA pode ser abordada por meio de diferentes perspectivas pedagógicas, como intervenções comportamentais e ensino baseado em evidências. O

Ensino Estruturado, por exemplo, utiliza materiais visuais e o ensino individualizado para criar um ambiente de aprendizagem adaptado às necessidades da criança (Mesibov; Shea, 2010). Esse método é especialmente eficaz para crianças com TEA, pois proporciona uma estrutura clara e previsível, essencial para reduzir a ansiedade e facilitar a compreensão das tarefas. Outro método importante é a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que divide habilidades complexas em etapas menores e utiliza reforço positivo para motivar a criança e promover o aprendizado de habilidades de leitura e escrita (Smith, 2010).

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1984), que baseia o desenvolvimento cognitivo na interação social, também fundamenta a educação de crianças com TEA. Para Vigotski, as funções psicológicas superiores se desenvolvem através da mediação social, e a linguagem é uma ferramenta essencial nesse processo. A ideia de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), proposta por Zoia Prestes (2012), é central para apoiar a aprendizagem dessas crianças. A ZDI descreve a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com o auxílio de um mediador, como um professor ou um colega. Ao oferecer suporte na ZDI, o educador pode ajudar a criança a alcançar níveis mais altos de desenvolvimento cognitivo.

A ABA, baseada nos princípios de B.F. Skinner (1953), é amplamente utilizada para ensinar habilidades acadêmicas e reduzir comportamentos disruptivos em crianças com TEA. Essa abordagem enfatiza a modificação sistemática de comportamentos por meio do reforço positivo, mostrando resultados eficazes na promoção de habilidades de leitura e escrita (Smith, 2010). O método TEACCH, por sua vez, utiliza suporte visual para ajudar a criança a compreender e organizar tarefas, criando um ambiente estruturado e previsível, essencial para a autonomia e independência da criança com TEA (Mesibov; Shea, 2010).

Apesar da ampla disseminação de metodologias de alfabetização direcionadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista — como o Ensino Estruturado fundamentado no modelo TEACCH e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), ambas com eficácia reconhecida em determinados contextos — defende-se que a abordagem histórico-cultural proposta por Vigotski constitui o referencial teórico mais adequado para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. A apresentação de diferentes estratégias não tem como objetivo estabelecer uma equivalência entre os modelos teóricos, mas sim reconhecer a complexidade inerente ao processo educativo e a diversidade de práticas existentes. A teoria vigotskiana, ao destacar o papel da mediação, da linguagem, da interação social e da Zona de Desenvolvimento Iminente, proporciona uma leitura mais ampla e dinâmica da alfabetização como um processo social e culturalmente construído — o que se mostra especialmente relevante no trabalho com sujeitos cujos percursos de desenvolvimento são atípicos. Portanto, mesmo diante de abordagens respaldadas por evidências

empíricas e orientadas por princípios do comportamento, considera-se que a perspectiva de Vigotski é a que mais se alinha aos fundamentos de uma educação inclusiva, crítica e centrada no ser humano.

O hiperfoco é um fenômeno comum em crianças com TEA, caracterizado por uma atenção intensa e prolongada em uma atividade ou interesse específico. Embora esse foco intenso possa ser benéfico em algumas situações, permitindo que a criança desenvolva habilidades avançadas em áreas de seu interesse, ele pode também limitar o aprendizado em outras áreas. De acordo com Hupfeld et al. (2019), o hiperfoco pode ser visto como um "dom cognitivo", permitindo que a criança se aprofunde em seus interesses, mas também pode criar dificuldades, como uma visão limitada do mundo e dificuldades nas interações sociais (Attwood, 2007).

No contexto da alfabetização, o hiperfoco pode ser aproveitado de maneira estratégica, como sugerem Baker (2013) e Winter-Messiers (2007). Ao integrar os interesses da criança nas atividades de leitura e escrita, os educadores podem aumentar a motivação e a compreensão da criança. Isso pode ser feito conectando os temas de hiperfoco com outras disciplinas, promovendo uma abordagem mais holística da aprendizagem, ao mesmo tempo em que se respeita o interesse da criança.

A participação ativa da família é essencial para o sucesso do processo de alfabetização, especialmente em contextos de educação inclusiva. A colaboração entre a escola e a família fortalece as interações da criança com a leitura, a escrita e o mundo ao seu redor, além de contribuir para o fortalecimento de sua identidade social. Chalita (2004) destaca que a família é a "melhor célula social" na educação informal, essencial para o desenvolvimento da autoestima e da confiança da criança. Para crianças com TEA, o apoio da família é ainda mais relevante, pois garante continuidade e consistência entre o ambiente escolar e o doméstico.

Além disso, o apoio familiar é crucial para adaptar o processo de alfabetização às necessidades específicas de cada criança. Bronfenbrenner (1979) reforça que o microsistema, que inclui a família, é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois oferece a base para as interações e práticas que promovem o aprendizado. A colaboração entre pais e professores é vital para garantir que os métodos de ensino sejam ajustados às necessidades individuais da criança, fortalecendo a motivação e a autonomia da criança (Schreibman; Dawson, 2011).

A estrutura e a rotina são fundamentais para o desenvolvimento de crianças com TEA, especialmente no contexto da alfabetização. A previsibilidade das atividades diárias reduz a ansiedade e melhora a concentração, facilitando o aprendizado. Vigotski (1984) destaca que

o desenvolvimento cognitivo é mais eficaz em ambientes estruturados, onde as interações sociais ocorrem de forma organizada e consistente. Bruner (1996) também enfatiza que um ambiente bem estruturado favorece a generalização dos conhecimentos adquiridos em diferentes contextos.

No contexto da alfabetização, a criação de uma rotina estruturada em casa e na escola é fundamental para otimizar o aprendizado de crianças com TEA. A utilização de horários fixos para atividades de leitura e escrita, ambientes de estudo organizados e o uso de suportes visuais, como cronogramas, são estratégias recomendadas. Embora a implementação de uma rotina estruturada exija esforço por parte da família, os benefícios para o desenvolvimento da criança são significativos. A colaboração entre escola e família, com estratégias adaptativas, é essencial para o sucesso da alfabetização.

Essa estruturação de rotinas, aliada ao apoio da família, cria um ambiente favorável para a aprendizagem e promove a autonomia da criança com TEA.

3. METODOLOGIA

A pesquisa em questão adota uma abordagem qualitativa e descritiva para investigar o processo de alfabetização de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola de Presidente Kennedy, ES. A metodologia adotada é o estudo de caso, envolvendo observações, entrevistas semiestruturadas com os professores da turma, incluindo os professores especializados em áreas como Inglês, Arte, Ensino Religioso, Educação Física e Educação Especial, além de rodas de conversa com os familiares dos estudantes autistas. O objetivo da pesquisa foi discutir a reorganização dos espaços educacionais e familiares, colaborando nos processos de alfabetização de estudantes autistas, levando em consideração o hiperfoco como ponto de partida. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Universitária do Centro Universitário Vale do Cricaré (CEP – UNIVC), com parecer nº 7.117.777 e garantiu o sigilo de identidade dos participantes, bem como a liberdade de desistir do estudo a qualquer momento, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados foram coletados por meio de registros das observações, entrevistas semiestruturadas com os professores e rodas de conversa com os familiares. A primeira fase da coleta envolveu entrevistas com os professores, usando um questionário semiestruturado para compreender sua experiência profissional e com estudantes com TEA. As entrevistas ajudaram a identificar as expectativas, desafios e percepções dos professores. Em seguida, foram realizadas observações nas atividades dos estudantes e intervenções, quando necessário. A pesquisa foi concluída com rodas de conversa com as mães dos estudantes, que compartilharam suas experiências sobre a vida escolar dos filhos.

4. Resultados e discussão

Os relatos evidenciaram que o sucesso na alfabetização de crianças autistas depende de uma estruturação consistente do ambiente educacional e do apoio familiar. Destacam-se como principais desafios:

- Dificuldade na interação social e na compreensão de comandos verbais.
- Necessidade de adaptações metodológicas, como o uso de recursos visuais e tecnologias assistivas.
- Importância do envolvimento ativo da família no processo de aprendizagem.

A entrevista com os professores revela um cenário complexo e multifacetado das práticas pedagógicas, abordando os desafios e as estratégias utilizadas no ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise das respostas dos entrevistados mostra que os professores, com diversas formações acadêmicas e diferentes experiências profissionais, enfrentam a necessidade de adaptar suas metodologias às necessidades individuais de seus estudantes. Isso é ressaltado por Prestes (2021), que defende a importância de abordagens pedagógicas flexíveis, considerando as especificidades de cada estudante com TEA, como forma de garantir a inclusão e o desenvolvimento educacional desses estudantes.

4.1. Tempo de atuação e diversidade de experiências

Observando o tempo de atuação dos professores, é possível perceber uma distribuição diversificada entre os entrevistados. Cerca de 33,3% dos professores possuem entre 1 e 5 anos de experiência, 16,7% têm entre 6 e 10 anos, 11% possuem entre 11 e 15 anos, 16% têm entre 16 e 20 anos e 22% têm mais de 25 anos de atuação. Essa diversidade de trajetórias profissionais é relevante, pois reflete uma gama variada de perspectivas, o que, por sua vez, influencia a prática pedagógica. De acordo com Prestes (2021, p. 112), “a experiência docente tem um papel crucial na adaptação das práticas pedagógicas”, uma vez que professores com mais tempo de experiência tendem a ter um repertório mais amplo de estratégias para lidar com as particularidades dos estudantes com TEA.

Em relação à experiência com estudantes com TEA, os entrevistados apresentaram uma variação significativa no número de estudantes atendidos ao longo de suas carreiras, com números que variaram de 2 a 30 estudantes. Uma das professoras, com grande experiência, mencionou que, no passado, o tema do autismo não era amplamente discutido. No entanto, ao longo do tempo, ela percebeu que já havia trabalhado com muitos estudantes com TEA, embora não soubesse disso na época. Ela destacou o apoio pedagógico recebido, o que permitiu uma abordagem diferenciada e mais eficaz no ensino desses estudantes.

4.2. Desafios e superação

Quando questionadas sobre a experiência geral com estudantes com TEA, as professoras destacaram dois aspectos principais: o aprendizado constante e os desafios enfrentados. Uma professora regente mencionou que, apesar dos desafios iniciais, procurou metodologias adequadas com a ajuda da pedagoga escolar, ajustando as estratégias conforme as situações se apresentavam. Uma professora de arte, por sua vez, afirmou que trabalhar com estudantes com TEA é desafiador, mas também enriquecedor, ressaltando a importância de um preparo adequado para lidar com essas crianças, bem como a sensibilidade necessária para o processo.

Em relação aos desafios, as professoras apontaram principalmente as dificuldades sociais, a falta de espaços adequados para aprendizagem, a escassez de formação continuada e a necessidade de uma colaboração eficaz com as famílias. A professora de Ensino Religioso destacou que a singularidade de cada estudante é um fator desafiador, e o envolvimento da família, apesar de essencial, também apresenta obstáculos. A professora de Educação Física mencionou as dificuldades de envolver os estudantes nas aulas, atendendo às suas necessidades enquanto gerencia a socialização com os outros estudantes.

Esses desafios estão alinhados com as observações de Oliveira (2020, p. 56), que destaca as dificuldades de interação social e comunicação como obstáculos principais para a integração de estudantes com TEA, além de ressaltar a importância do suporte de professores qualificados para enfrentar essas questões.

4.3. Principais dificuldades apontadas pelos educadores

A pesquisa revela que as dificuldades sociais são as mais mencionadas pelos professores, com 38,9% dos entrevistados apontando as barreiras nas interações sociais e na comunicação como os maiores desafios. Isso afeta diretamente a integração dos estudantes e seu desempenho escolar. Uma professora de Arte ilustrava esse desafio ao afirmar que "dificuldades sociais, como fazer amigos, compreender normas sociais e lidar com situações complexas", são obstáculos constantes.

A falta de espaços adequados para o aprendizado foi mencionada por 27,8% dos professores como uma preocupação significativa. A professora de Inglês, por exemplo, apontou que "a falta de um espaço adequado e a falta de parceria familiar" são problemas persistentes que dificultam o processo educacional. Esses dados são corroborados por Silva e Santos (2019, p. 87), que afirmam que "a falta de ambientes estruturados pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes com TEA".

A formação contínua dos professores também foi citada como uma necessidade importante, com 22,2% dos entrevistados destacando a escassez de capacitação especializada como um fator limitante. A professora de Inglês comentou que, embora tenha participado de cursos e simpósios, ela sente que "não é suficiente" e defende um investimento contínuo em capacitação para os profissionais da educação. A professora de Educação Especial também destacou a formação como uma prioridade para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para o atendimento a estudantes com TEA.

A colaboração com as famílias, mencionada por 11,1% dos entrevistados, também é vista como fundamental para o sucesso educacional e emocional dos estudantes. Como ressaltou uma professora regente, "quando pensamos que os problemas já foram sanados, novos desafios surgem", destacando a importância de estar preparado para adaptar as estratégias conforme os desafios evoluem.

4.4. Estratégias adotadas pelos educadores

As estratégias utilizadas pelos professores incluem a aplicação de materiais concretos e recursos visuais, visando facilitar a comunicação e o entendimento das atividades. A professora de Arte, por exemplo, utiliza "fotografias, desenhos" e outros recursos visuais para apoiar a comunicação. A professora de Educação Especial, por sua vez, mencionou a importância do "ensino estruturado", com um ambiente organizado e previsível, além do uso de recursos visuais que ajudam na compreensão.

Além disso, jogos cooperativos, atividades lúdicas e programas de mentoria foram citados como estratégias para promover a interação social e a empatia entre os estudantes. Essas práticas estão alinhadas aos princípios de mediação pedagógica propostos por Prestes (2021, p. 98), que enfatiza que "a ludicidade é um elemento essencial no ensino de crianças com TEA, pois facilita a interação e a aprendizagem por meio da experimentação concreta". A professora de Arte também destacou a importância de promover a compreensão mútua entre os colegas de classe, incentivando a empatia e o respeito às diferenças.

Além disso, a professora de Inglês salienta a necessidade de "conhecer os interesses do estudante", adaptando as atividades pedagógicas de acordo com suas necessidades específicas. A professora regente também sublinhou a relevância de estabelecer rotinas claras e previsíveis, o que garante que o estudante se sinta seguro e preparado para enfrentar desafios inesperados.

A pesquisa evidencia diversos pontos fundamentais no processo de ensino de estudantes com TEA, como a personalização do ensino, a formação continuada dos educadores e a colaboração eficaz entre professores e famílias. As práticas pedagógicas observadas nas entrevistas destacam a flexibilidade e a adaptação contínua das abordagens educacionais, sempre com o

objetivo de criar um ambiente inclusivo e respeitoso, essencial para o desenvolvimento da autonomia e a participação ativa dos estudantes com TEA.

4.5. Observação em sala de aula

A aplicação de atividades interativas e o uso de materiais concretos facilitaram a compreensão dos conteúdos e aumentaram o engajamento dos estudantes. Orrú (2021, p. 94) destaca que “o ensino estruturado e o uso de elementos visuais são essenciais para promover a inclusão escolar”. Da mesma forma, Mantoan (2015) reforça a importância da flexibilização metodológica e do uso de recursos didáticos adequados para favorecer a aprendizagem de estudantes autistas.

A interação social dos estudantes observados foi limitada a um grupo seleto de colegas, demonstrando a necessidade de um suporte emocional adequado. A consciência sobre o próprio diagnóstico influenciou a aceitação das intervenções pedagógicas. Prestes (2018, p. 178) argumenta que “o autoconhecimento pode auxiliar na aceitação de adaptações escolares, facilitando a inclusão”. Souza (2023) complementa que a inclusão escolar eficaz depende tanto da aceitação dos estudantes com TEA pela comunidade escolar quanto do suporte emocional a eles oferecido.

Em algumas situações, comportamentos de irritabilidade foram mais frequentes, especialmente em aulas de Educação Física. Para contornar essa dificuldade, intercalaram-se jogos competitivos e cooperativos, promovendo a participação equitativa dos estudantes.

Conclui-se que a inclusão escolar de estudantes com TEA exige um atendimento individualizado, planejamento estruturado e estratégias pedagógicas adaptadas. A previsibilidade da rotina, o uso de recursos visuais e a parceria entre família e escola se mostraram elementos fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e eficaz. Apesar dos desafios, como resistência a intervenções e impactos familiares, a abordagem personalizada e o suporte emocional são determinantes para o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

A inclusão escolar de crianças com TEA exige uma abordagem que vá além da adaptação pedagógica, abrangendo também o acolhimento das famílias e o fortalecimento da parceria entre escola e responsáveis. A roda de conversa realizada com mães de estudantes autistas revelou desafios e superações enfrentados no processo de inclusão, destacando a relevância do suporte institucional e da aceitação do diagnóstico.

Segundo Prestes (2020, p. 92), “compreender as necessidades da criança e construir um conhecimento sólido sobre o TEA são aspectos essenciais para que as famílias possam oferecer um suporte mais eficaz”. Os relatos das mães evidenciaram dificuldades no processo de aceitação do diagnóstico e na busca por instituições preparadas para atender seus filhos. Esses desafios reforçam a necessidade de um ambiente educacional inclusivo e bem estruturado.

4.6. Roda de conversa

A análise das falas das mães oferece uma visão profunda sobre os desafios e avanços no processo de inclusão escolar de crianças com TEA. A interação entre família e escola é claramente um ponto central, como destacado por autores como Orrú (2021) e Prestes (2020). A comunicação aberta e constante entre os educadores e as famílias, além de um apoio estruturado e personalizado, é fundamental para o sucesso dessa inclusão. As mães, ao compartilharem suas experiências, não só refletem sobre as dificuldades, mas também sugerem soluções valiosas, como a capacitação contínua dos professores e o uso de materiais adaptados.

A "jornada de aceitação" das mães destaca o impacto da compreensão e do preparo das escolas em criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. O depoimento sobre a busca por uma escola que acolhesse adequadamente as necessidades do filho evidencia a importância de instituições que não apenas aceitam, mas também se preparam para receber estudantes com TEA de forma eficaz. A busca por um espaço onde a criança possa aprender e se desenvolver sem barreiras é um ponto crucial para a inclusão plena.

Além disso, as reflexões sobre o ensino e socialização abordam a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e uma comunicação clara entre todos os envolvidos. A troca constante de informações sobre os progressos e desafios dos estudantes entre escola e família, como mencionado pelas mães, reflete um ambiente educacional mais colaborativo e atento às particularidades de cada estudante com TEA.

A proposta de melhorias, como a adoção de metodologias inclusivas, a utilização de recursos visuais e didáticos adaptados, e a criação de grupos de apoio para pais e educadores, complementam as recomendações teóricas de autores que defendem a necessidade de uma educação mais inclusiva e personalizada. Essas sugestões são fundamentais para promover um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso às diversidades, garantindo que as crianças com TEA tenham acesso a uma educação significativa e equitativa.

Em resumo, a roda de conversa não só fornece insights valiosos sobre as experiências das mães, mas também reforça a necessidade de uma abordagem mais integrada e comprometida da escola e da família para garantir a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa revela a complexidade e os desafios envolvidos no processo de alfabetização de crianças com TEA, destacando a importância da colaboração entre escola e família. A adaptação das práticas pedagógicas, como o uso de recursos visuais e tecnologias assistivas, emerge como uma estratégia fundamental para garantir a participação ativa dos estudantes com TEA.

No entanto, os desafios relacionados à interação social, à comunicação e à necessidade de espaços adequados para o aprendizado ainda são obstáculos significativos.

As entrevistas com professores evidenciam a diversidade de experiências e a constante adaptação das metodologias ao longo do tempo, reforçando a relevância da formação continuada e do apoio pedagógico para o desenvolvimento de estratégias eficazes. Além disso, a colaboração estreita entre a escola e as famílias se mostra essencial para garantir que os estudantes recebam o suporte necessário tanto no ambiente educacional quanto em casa.

A observação do trabalho pedagógico desenvolvido dentro e fora da sala de aula, demonstra como a adaptação e o estabelecimento de rotinas são necessárias, e o trabalho se torna prazeroso e atrativo, facilitando a comunicação entre professor e estudante, quando se parte do hiperfoco.

A análise das rodas de conversa com mães de estudantes autistas complementa os achados da pesquisa, destacando a "jornada de aceitação" e as dificuldades enfrentadas pelas famílias ao buscarem uma educação inclusiva. A comunicação constante e a capacitação dos educadores surgem como postos-chave para superar barreiras e proporcionar um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades individuais das crianças.

Portanto, a inclusão escolar de estudantes com TEA não se limita a uma adaptação pedagógica, mas requer uma abordagem integrada, que envolva tanto a escola quanto a família em um esforço conjunto para superar os desafios e promover o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dessas crianças. O fortalecimento dessa parceria, aliado ao uso de metodologias inclusivas e ao suporte adequado, é essencial para garantir uma educação mais equitativa e significativa.

REFERÊNCIAS

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-V). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ATTWOOD, T. **The complete guide to Asperger's syndrome**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007.

BAKER, J. **Using the strengths of children with autism in the classroom**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2017.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

- BRUNER, J. S. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- CARTER, E. W. et al. **Family involvement in educational practices: enhancing learning for children with disabilities**. New York: The Guilford Press, 2013.
- CHALITA, G. **O valor da educação: em busca do sentido para a vida**. São Paulo: Ática, 2004.
- CORBETT, B. A. et al. **The impact of routine and environment on children with autism spectrum disorder**. Journal of Autism and Developmental Disorders, p. 73, 2016.
- GAUDERER, C. R. **Autismo infantil: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Atheneu, 1985.
- MELLO, A. **O autismo e a inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. São Paulo: Cortez, 2017.
- GAUDERER, C. B. **Alfabetização e o espectro autista**. 2014.
- GOODWIN, M.; McCABE, H. **Public spaces and learning: how structured environments foster cognitive skills**. Educational Psychology Review, 2012.
- HUPFELD, M. et al. **The role of hyperfocus in children with autism**. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 49, n. 1, p. 43-56, 2019.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Ensinar a turma toda: aprendizados inclusivos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MESIBOV, G. B.; SHEA, V. **The TEACCH approach to autism spectrum disorders**. New York: Springer, 2010.
- PRESTES, Z. **Tradução comentada de Lev Vygotsky**. 2012.
- RUTTER, M. **Autism and pervasive developmental disorders**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- SCHREIBMAN, L.; DAWSON, G. **Early start Denver model for young children with autism: promoting language, learning, and engagement**. New York: The Guilford Press, 2011.
- SCHREIBMAN, L.; DAWSON, G. **Autism spectrum disorders: the importance of structure and predictability**. Journal of Autism and Developmental Disorders, p. 123, 2011.

STRAVOGIANNIS, J. **Tecnologia assistiva na educação inclusiva**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

WINTER-MESSIERS, M. **The power of interest**: how to engage children with autism in learning. Educational Psychology Review, v. 19, n. 3, p. 115-126, 2007.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTISM SPECTRUM DISORDER AND INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DOI: 10.29327/5576612.1-12

Viviane Santiago de Souza¹
Luana Frigulha Guisso²

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

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este estudo objetivou identificar e compreender como as práticas pedagógicas inclusivas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Esperança, localizado no município de Mucurici-ES. A pesquisa adotou o estudo de caso como metodologia, permitindo uma análise aprofundada das estratégias utilizadas pelos professores da educação infantil e do atendimento educacional especializado (AEE) oferecido aos alunos com TEA. Ao investigar as práticas pedagógicas inclusivas no CEMEI Esperança, este estudo buscou responder à necessidade premente de promover uma educação de qualidade para os alunos com TEA, contribuindo não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para o crescimento social e emocional dessas crianças. A relevância acadêmica da pesquisa reside no fato de que a inclusão de alunos com TEA na educação infantil é uma área que ainda carece de estudos aprofundados, especialmente em contextos educacionais específicos. A análise das práticas adotadas pelos professores, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação pode oferecer subsídios para a criação de novas abordagens pedagógicas, mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos com TEA. Conclui-se que a implementação de formações contínuas, a presença de especialistas e a ampliação dos recursos pedagógicos são medidas essenciais para fortalecer a inclusão e garantir um ensino mais equitativo e acessível.

Palavras chave: Ensino e Aprendizagem. Educação Infantil. Autismo.

ABSTRACT

This study aimed to identify and understand how inclusive pedagogical practices contribute to the teaching and learning process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Municipal Center for Early Childhood Education (CEMEI) Esperança, located in the municipality of Mucurici-ES. The research adopted the case study as a methodology, allowing an in-depth analysis of the strategies used by early childhood education teachers and the specialized educational service (SES) offered to students with ASD. By investigating inclusive pedagogical practices at CEMEI Esperança, this study sought to respond to the pressing need to promote quality education for students with ASD, contributing not only to the academic development, but also to the social and emotional growth of these children. The academic relevance of the research lies in the fact that the inclusion of students with ASD in early childhood education is an area that still lacks in-depth studies, especially in specific educational contexts. The analysis of the practices adopted by teachers, teaching strategies and assessment methods can offer subsidies for the creation of new pedagogical approaches, more effective and appropriate to the needs of students with ASD. It is concluded that the implementation of continuous training, the presence of specialists and the expansion of pedagogical resources are essential measures to strengthen inclusion and ensure a more equitable and accessible education.

Keywords: Teaching and Learning. Early Childhood Education. Autism.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação, no comportamento e na interação social, manifestando-se de maneira diversa em cada indivíduo. Essa heterogeneidade exige da escola uma postura inclusiva, capaz de reconhecer e atender às singularidades dos alunos com TEA, especialmente na educação infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

No Brasil, a educação inclusiva é amparada por legislações específicas, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito ao acesso à educação regular com os devidos apoios e adaptações. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirma o compromisso com a construção de um sistema educacional que valorize a diversidade e promova a equidade.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas ganham relevância, pois consistem em estratégias, métodos e atitudes voltadas à efetivação do direito à aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA. No entanto, a efetivação dessas práticas ainda enfrenta diversos desafios, como a formação insuficiente dos professores, a ausência de recursos adequados, a resistência institucional e a necessidade de articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A presença do AEE nas escolas é essencial para apoiar o processo de escolarização dos alunos com deficiência, complementando e suplementando o ensino da sala regular, de forma a atender suas necessidades específicas. No caso dos alunos com TEA, esse atendimento deve considerar as particularidades de cada criança, seus níveis de suporte e suas formas de aprender e interagir com o mundo.

Considerando esse cenário, surge a seguinte problemática: como as práticas pedagógicas inclusivas contribuem para o ensino e aprendizagem dos alunos com TEA? A investigação busca compreender, em especial, o contexto da educação infantil, etapa em que se estruturam as bases para o desenvolvimento integral da criança e onde a presença de práticas inclusivas pode fazer significativa diferença na trajetória escolar e pessoal dos alunos com TEA.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo geral analisar de que forma as práticas pedagógicas inclusivas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Para alcançar tal objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as principais estratégias pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores da educação infantil no atendimento a alunos com TEA; (2) compreender a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no apoio ao de-

envolvimento das crianças com TEA; e (3) investigar os desafios enfrentados pelos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e fomentar reflexões que favoreçam a formação de professores e a melhoria das condições de ensino para crianças com TEA no contexto da educação infantil.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação inclusiva representa uma das mais significativas transformações nas políticas educacionais contemporâneas, propondo uma escola que acolha a diversidade e assegure o direito de todos à aprendizagem em igualdade de condições. Ao longo das últimas décadas, esse conceito evoluiu de uma concepção assistencialista para uma perspectiva que valoriza a equidade, a participação e o respeito às diferenças no ambiente escolar.

Rodrigues (2008, p. 34), ao tratar das questões da inclusão, afirma que:

“Antes de mais, a Educação Inclusiva (EI) deve ser entendida como uma reforma educativa. É uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional. Esta modificação vai no sentido de desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitam a alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto, isto é, sem serem separados por sexo, nível socioeconômico, deficiência, etnia etc.”

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) garantem a inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de cada estudante.

Historicamente, crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais eram excluídas do sistema educacional regular, sendo encaminhadas para instituições segregadas. A mudança desse paradigma passou a ocorrer, sobretudo, com a Declaração de Salamanca (1994), da UNESCO, que defende que "as escolas regulares com orientação inclusiva representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias". Desde então, o discurso inclusivo ganhou força, especialmente nas políticas públicas brasileiras, consolidando-se como um direito e um dever do sistema educacional.

Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, a inclusão assume um papel ainda mais relevante. É nesse momento que a criança está em pleno processo de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, sendo essencial que o ambiente escolar ofereça condições para o seu pleno florescimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que a educação infantil deve respeitar os tempos e ritmos individuais das crianças,

garantindo-lhes experiências significativas de aprendizagem. Assim, a inclusão não pode ser vista apenas como um acesso físico à escola, mas como uma efetiva participação na construção do conhecimento e nas interações sociais.

Prieto (2006, p. 40) complementa ao afirmar que:

“A educação inclusiva tem sido caracterizada com um ‘novo paradigma’, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino”.

As práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil envolvem a adoção de estratégias que atendam às diferentes formas de aprender e se expressar. Isso inclui o uso de materiais adaptados, recursos visuais, atividades lúdicas e sensoriais, bem como a diversificação das formas de avaliação. O planejamento das atividades deve considerar as especificidades de cada criança, suas potencialidades e suas necessidades de apoio. Como destaca Mantoan (2003), incluir não é apenas colocar juntos alunos diferentes, mas criar condições para que todos possam participar, aprender e conviver com respeito às suas diferenças.

Dutra (2008, p. 28) ainda destaca:

“A educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”.

É importante ressaltar que a inclusão não se restringe ao aluno com deficiência, mas contempla todos os sujeitos que, por diferentes razões, podem encontrar barreiras ao aprendizado e à participação escolar. Alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento, ou em situação de vulnerabilidade social, também se beneficiam de uma prática pedagógica pautada na escuta, na flexibilidade e na valorização das múltiplas inteligências.

A valorização da diversidade no ambiente escolar exige uma mudança de postura dos profissionais da educação, que devem abandonar concepções homogeneizadoras e abrir-se ao diálogo com as singularidades. Isso requer, entre outros fatores, formação continuada, planejamento coletivo e um olhar atento às interações cotidianas na sala de aula. Professores devem ser capazes de identificar as barreiras que impedem a participação dos alunos e buscar soluções criativas e colaborativas, muitas vezes com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além disso, o trabalho com as famílias é essencial para o sucesso da inclusão. Estabelecer parcerias com os responsáveis pelas crianças, promovendo encontros, trocas de informações e escuta ativa, fortalece os vínculos entre a escola e a comunidade e possibilita um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento dos alunos.

Em síntese, as práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil devem promover experiências educativas que considerem as diferenças como elementos constitutivos do processo de aprendizagem. A escola que acolhe, respeita e valoriza a diversidade torna-se um espaço mais democrático e humanizador, contribuindo para a formação de sujeitos mais empáticos, solidários e conscientes da pluralidade que compõe a sociedade.

3. O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Na Política Nacional de Educação Especial, conforme previsto em 2008, o foco principal é atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência durante o processo educacional. Este documento propõe uma abordagem mais abrangente, que não se limita apenas à educação especial, mas também visa organizar redes de apoio nas escolas, promover a formação contínua de educadores, identificar os recursos e serviços disponíveis e desenvolver práticas colaborativas.

Para apoiar a construção de sistemas educacionais mais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação lançou a Resolução CNE/CEB, nº 04, em 2009. Essa resolução distribuída diretrizes operacionais que orientam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, abrange todos os aspectos que garantem que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e adaptada às suas necessidades.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma atividade pedagógica peculiar para complementar ou ampliar o aprendizado de estudantes atendidos pela educação especial. Realizado por profissionais da área, o AEE busca identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para remover obstáculos à plena participação desses estudantes na educação regular. O objetivo é garantir que todos possam aprender em igualdade de condições, oferecendo apoio especializado e adaptado às necessidades individuais (BRASIL, 2010).

O AEE é destinado a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com TEA. Estes alunos têm diferentes graus de comprometimento nas áreas de comunicação, interação social e comportamento, o que requer adaptações e ins-

truções pedagógicas específicas. O atendimento ocorre tanto em escolas de ensino regular quanto em salas de recursos multifuncionais, que são ambientes preparados para oferecer suporte especializado.

De acordo com a Resolução nº 4, o AEE (BRASIL, 2009a, p.1),

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009a, p. 2) também exige que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Em seu artigo 10, estabelece que o PPP deve prever ações e estratégias específicas para a oferta do AEE, como a organização de recursos pedagógicos, a formação contínua dos professores, o planejamento de práticas inclusivas e a adaptação de currículos, de forma a garantir a plena participação dos estudantes da educação especial no ambiente escolar.

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Os estudantes do TEA são um grupo diversificado, e suas necessidades variam significativamente. De acordo com a legislação brasileira, o AEE é um direito garantido para todos esses alunos, cabendo à escola a responsabilidade de identificar e planejar as estratégias educacionais que melhor atendam às particularidades de cada um (BRASIL, 2008). O serviço de AEE visa, assim, apoiar os estudantes na superação de barreiras pedagógicas e sociais, para que possam progredir no currículo comum de forma equitativa.

No caso dos alunos com TEA, o AEE desempenha um papel crucial na promoção de habilidades sociais, cognitivas e comportamentais. O foco do atendimento vai além do conteúdo acadêmico, abordando aspectos essenciais do desenvolvimento integral da criança, como a comunicação e a interação social, que são frequentemente áreas de maior dificuldade para alunos com TEA. Para Almeida (2016, p. 23),

O AEE tem como uma de suas principais funções promover o desenvolvimento de habilidades adaptativas nos alunos com TEA, utilizando estratégias pedagógicas que possibilitem sua maior integração ao meio social e escolar. Esse atendimento deve ser visto como um complemento indispensável ao ensino regular.

A oferta do AEE para alunos com TEA envolve a elaboração de práticas pedagógicas específicas, considerando os níveis de suporte que cada aluno necessita. O primeiro passo na prestação desse serviço é uma avaliação individualizada, que permite à equipe pedagógica entender quais são as habilidades e as limitações do estudante. A partir dessa avaliação, é desenvolvido um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que, em articulação com o Plano Educacional Individualizado (PEI), define as intervenções pedagógicas de aplicação.

Além disso, o AEE oferece uma série de recursos e estratégias que ajudam a adaptar o ambiente escolar às necessidades dos alunos com TEA. Essas adaptações podem incluir o uso de materiais visuais, tecnologias assistivas e estratégias de comunicação alternativas, como o uso de figuras e pictogramas. Como destaca Santos e Foltran (2025), o AEE deve incluir recursos pedagógicos específicos, tais como sistemas de comunicação aumentativos e alternativos, que auxiliem o aluno com TEA a se comunicar de maneira mais eficaz no ambiente escolar”. Esses recursos são fundamentais para reduzir as barreiras de comunicação e promover uma maior autonomia dos alunos com TEA.

As estratégias adotadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são variadas e visam atender às necessidades específicas desses estudantes, promovendo sua inclusão e facilitando o processo de aprendizagem. Uma das principais abordagens é o uso de tecnologias assistivas, que engloba dispositivos e recursos tecnológicos, como softwares educativos e aplicações de comunicação alternativas. Esses recursos auxiliam na interação dos alunos com o conteúdo acadêmico, especialmente para aqueles que apresentam dificuldades de comunicação. Pranchas de comunicação e aplicativos de pictogramas são exemplos de ferramentas que permitem aos estudantes expressarem-se de forma mais clara e eficiente (ROCHA, 2020).

Outra estratégia amplamente utilizada no AEE é o emprego de metodologias visuais, já que muitos alunos com TEA respondem melhor aos estímulos visuais do que auditivos. Nesse contexto, imagens, gráficos e símbolos são frequentemente utilizados para auxiliar na orga-

nização das informações e no desenvolvimento da compreensão. Um exemplo são os cronogramas visuais, que ajudam os alunos a entenderem a rotina diária, minimizando o estresse causado por mudanças inesperadas (SCHWARTZMAN, 2015).

Além disso, a AEE também valoriza o trabalho em pequenos grupos, ou até mesmo o atendimento individualizado, com o objetivo de fornecer uma atenção mais focada nas necessidades específicas de cada aluno. Essa prática favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais, áreas em que muitos alunos com TEA enfrentam dificuldades (BARBOSA, 2021).

Outra estratégia essencial é a adaptação curricular, na qual o conteúdo do currículo regular é modificado para melhor atender às necessidades dos alunos com TEA. Tais adaptações podem envolver mudanças no conteúdo ensinado, na forma de avaliação e na organização do tempo e do espaço escolar. A personalização das tarefas escolares, levando em consideração o ritmo e as áreas de interesse do aluno, é uma prática comum nas salas de recursos (MARTINS; FONSECA, 2023).

Por fim, o AEE recorre a atividades lúdicas e sensorialmente enriquecidas, tendo em vista que muitos alunos com TEA apresentam particularidades sensoriais. Essas atividades, além de estimular o desenvolvimento cognitivo, favorecem o bem-estar emocional dos estudantes, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e propício ao aprendizado (ROCHA, 2020).

O AEE também desempenha um papel importante na promoção de uma cultura inclusiva dentro da escola. Ao trabalhar diretamente com aulas com TEA e suas especificidades, o AEE pode auxiliar na sensibilização dos demais profissionais da educação sobre a importância da inclusão e sobre as melhores práticas pedagógicas. Dessa forma, o AEE não apenas promove o desenvolvimento dos alunos com TEA, mas também fomenta um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todos (PINHEIRO; PALOMA, 2022).

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado é uma estratégia fundamental para garantir que os alunos com TEA possam ter uma educação inclusiva e de qualidade. Através de suas intervenções personalizadas, o AEE auxilia na superação das barreiras que esses alunos encontram no ambiente escolar, promovendo seu desenvolvimento integral e sua participação plena nas atividades escolares.

4. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de abordagem exploratória e descritiva, cujo objetivo principal é analisar como as práticas pedagógicas inclusivas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Para tanto, foi adotado o estudo de caso como estratégia metodológica, permitindo uma investigação aprofundada sobre o contexto específico do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Esperança, localizado no município de Mucurici-ES.

A escolha pelo estudo de caso se justifica pela possibilidade de compreender fenômenos complexos dentro de um contexto real e delimitado, possibilitando a análise de múltiplas fontes de evidência, como documentos institucionais, práticas pedagógicas e percepções dos sujeitos envolvidos (YIN, 2015).

Participaram do estudo professores da Educação Infantil, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a equipe gestora (diretora e pedagoga) e cuidadoras escolares, totalizando 10 profissionais. Todos atuam diretamente com alunos com TEA no CEMEI Esperança. A seleção dos participantes deu-se de forma intencional, considerando sua experiência com práticas inclusivas e sua atuação direta junto aos alunos com TEA.

5. RESULTADO E DISCUSSÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil emerge como um tema multifacetado, permeado por desafios e pela busca contínua de estratégias pedagógicas eficazes. O contexto do CEMEI Esperança, onde este estudo foi realizado, reflete a realidade de muitas instituições que se esforçam para promover um ambiente educacional inclusivo.

Os educadores, em seu cotidiano, deparam-se com uma série de obstáculos que dificultam a plena inclusão dos alunos com TEA. A falta de tempo para o planejamento individualizado, essencial para atender às necessidades específicas de cada criança, é uma barreira significativa. A resistência de algumas famílias em aceitar o diagnóstico e colaborar com a escola também se apresenta como um desafio, comprometendo a eficácia das estratégias pedagógicas.

Além disso, as dificuldades de interação e comunicação, características do TEA, exigem dos professores uma abordagem sensível e adaptada. As mudanças na rotina, que podem gerar ansiedade e desregulação nos alunos com TEA, demandam um ambiente estruturado e previsível. A falta de apoio multidisciplinar e a sobrecarga em salas de aula superlotadas também dificultam a implementação de práticas inclusivas.

Diante desse cenário desafiador, os educadores lançam mão de diversas estratégias pedagógicas para promover a inclusão. Atividades lúdicas, personalizadas e que consideram os interesses individuais dos alunos são amplamente utilizadas. O uso de recursos visuais e materiais concretos facilita a compreensão e o engajamento. A flexibilidade na adequação das atividades ao nível de desenvolvimento de cada aluno e a oferta de atividades simples e reduzidas são outras práticas adotadas.

Apesar dos esforços dos educadores, a efetivação da inclusão requer mais do que a boa vontade e a criatividade dos profissionais. É fundamental que as políticas públicas de educação inclusiva sejam implementadas de forma efetiva, garantindo formação continuada para

os professores, suporte pedagógico adequado, infraestrutura acessível e recursos especializados. A colaboração entre escola, família e equipe multidisciplinar é outro pilar essencial para o sucesso da inclusão.

Em síntese, a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil é um processo complexo que envolve desafios e demandas específicas. Embora os educadores busquem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades desses alunos, é imprescindível que haja um investimento em políticas públicas, formação e recursos para que a inclusão se concretize de forma plena e eficaz.

6. CONCLUSÃO

A pesquisa realizada no CEMEI Esperança proporcionou uma compreensão abrangente das práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados revelaram um esforço significativo da instituição em promover um ambiente que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, por meio da utilização de metodologias e estratégias adaptadas, como recursos visuais, atividades sensoriais e adaptação de conteúdo.

No entanto, a pesquisa também evidenciou desafios importantes que precisam ser enfrentados para aprimorar ainda mais a inclusão. A necessidade de capacitação e suporte contínuo para os professores, o aprimoramento da colaboração entre os diferentes profissionais da escola, a sistematização do planejamento pedagógico e do acompanhamento dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs), e a superação das dificuldades relacionadas à gestão e à infraestrutura da escola foram apontados como pontos cruciais.

Além disso, a pesquisa destacou o papel fundamental dos cuidadores no processo inclusivo e a importância de fortalecer a interação entre eles, os professores e a gestão da escola. A compreensão dos diferentes níveis de suporte exigidos pelos alunos com TEA e a elaboração de materiais de apoio aos professores, como o e-book desenvolvido, surgiram como estratégias relevantes para promover práticas mais eficazes.

Diante dos achados, a pesquisa sugere a necessidade de estudos futuros que aprofundem a análise da eficácia das formações continuadas, acompanhem a trajetória escolar dos alunos com TEA, explorem a atuação dos cuidadores, avaliem a implementação dos PEIs e envolvam a participação ativa das famílias no processo inclusivo.

Em suma, a pesquisa contribui para o entendimento das práticas pedagógicas inclusivas no CEMEI Esperança, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios, e reforça a importância de políticas públicas mais robustas e da capacitação contínua dos profissionais para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para os alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tânia Santana de. **A comunicação casa-escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7259/ALMEIDA%2c%20TANIA%20SANTANA%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 out. 2024.
- BARBOSA, A.B. **Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias para o ensino de crianças com autismo**. São Paulo: Editora Inclusiva, 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). (2010). **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010**. Brasília: MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2009**. Institui as diretrizes para a educação especial na educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 13 jul. 2009. Seção 1, p. 2.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- DUTRA, Claudia Pereira. Política pública de educação especial. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, n.8, p.24-28, set./out. 2008.
- MANTOAN, M. T. E. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: O que dizem os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, v. 2 n.1. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015>. Acesso em: 25 set. 2024.
- MARTINS, LP; FONSECA, RS. O uso do PEI para alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso. **Revista Educação Inclusiva**, v. 3, pág. 45-60, 2023.
- PINHEIRO, Márcia Inês Panzenhagen; PALOMA, Micheli Isber Ruis. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): pressupostos e desafios. **Revista Uninter de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 1–15, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/918/O%20ATENDIMENTO%20EDUCACIONAL%20ESPECIALIZADO%20%28AEE%29%20PRESUPOSTOS%20E%20DESAFIOS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Pulo: Summus, 2006. P.31-73.
- ROCHA, Karla. **Tecnologias assistivas na educação inclusiva**. Porto Alegre: Editora Zeta, 2020.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão – Revista de Educação Especial**, Brasília, v.4, n.11, p.33-40, jan./jun. 2008.

SANTOS, Sirlei de Proença; FOLTRAN, Elenice Parise. Comunicação aumentativa e alternativa no apoio à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo de revisão. **REIN - Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 47–59, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/3757>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SCHWARTZMAN, J. **Modelos de ensino para crianças com autismo: estratégias baseadas em evidências**. Campinas: Editora Pontes, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

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

ISBN: 978-65-6013-136-1

18