

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

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

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

19

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

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 19:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

São Mateus

Diálogo Comunicação e Marketing

2025

Diálogos interdisciplinares 19: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia © 2025, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (org.)

Curso

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Projeto gráfico e editoração

Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5660339

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 19: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Luana
Frigulha Guisso, Ivana Esteves Passos de Oliveira.

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2025.

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

ISBN 978-65-6013-146-0

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

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Sumário

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM UMA TURMA DE PRÉ II	07
---	----

Alessandra Rocha Rispere e Ivana Esteves Passos de Oliveira

A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM UM CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO: ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE MATERNAL II DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRESIDENTE KENNEDY/ES	28
---	----

Amanda Fernandes de Azevedo e Luciana Teles Moura

EVOLUÇÃO DA OCORRÊNCIA DE CÂNCER DE MAMA ENTRE MULHERES DE 25 A 35 ANOS NO ESPÍRITO SANTO	49
---	----

Francisco Silva Antônio de Carvalho, Angela da Silva Andrade, Sara Souza dos Santos e Marcus Antonius da Costa Nunes

PROJETO BARRAGINHAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM PRESIDENTE KENNEDY-ES	66
---	----

Angelita Salmar do Carmo Candido, Ilania Barcelos de Souza Venturim, Michele Salmar do Carmo e Patrícia Conti Ferreira

FATORES QUE CONDICIONAM OS INDICADORES DE SAÚDE DA MULHER NA ATENÇÃO PRIMÁRIA, EM BOA ESPERANÇA (ES), COM ÊNFASE NO CÂNCER DE COLO DE ÚTERO E MAMA	80
--	----

Bianca Schineider Batista Leite e Giovanni Guimarães Landa

INTEGRAÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA CLÍNICA DE ITAPEMIRIM-ES	95
--	----

Cristian Gonçalves de Oliveira e Luana Frigulha Guisso

DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DA REDAÇÃO DO ENEM COM A FERRAMENTA DE IA DA PLATAFORMA LETRUS	109
---	-----

Jaciani Souza Del Pieri Magnago e Giovanni Guimarães Landa

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NA EMPEIEFTI TIROL, EM SANTA LEOPOLDINA/ES	
Lorraine Rangel Calott e José Geraldo Ferreira da Silva	117

A EDUCAÇÃO CIDADÃ E O DESCARTE DO LIXO DOMÉSTICO	130
--	-----

Rogério Cipriano Moreira, Alexandre Marcelino de Mello, Carlos Augusto Braga Gondim Duarte, Ildebrando José Paranhos, Donato Timotheo Alves de Faria Junior e José Geraldo Ferreira da Silva

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	139
---	-----

Sandy Souza Mota e Katia Teixeira Gonçalves

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM UMA TURMA DE PRÉ II

STORYTELLING IN THE FORMATION OF LITERARY READER
IN A PRE-SCHOOL II CLASS

DOI: 10.29327/5660339.1-1

Alessandra Rocha Rísperes¹
Ivana Esteves Passos de Oliveira²

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 artigo apresenta o recorte da dissertação intitulada A Contação De História Na Formação Do Leitor Literário Em Uma Turma De Pré II. Este estudo aborda a contação de histórias na sala de aula como uma ferramenta eficaz para promover a autonomia e a proficiência leitora dos alunos, desde que o professor adote o papel de mediador da leitura literária. A arte de contar histórias, ao brincar com as palavras, tem o poder de estabelecer um vínculo entre as crianças e os livros, permitindo-lhes viver a experiência de fruição e prazer. No entanto, é essencial que o docente, ao exercer sua função mediadora, ofereça oportunidades para que os alunos desenvolvam conexões, façam inferências, visualizem e recorram aos seus conhecimentos prévios. O público-alvo deste estudo foram os alunos de uma turma de Pré II no município de Marataízes, no estado do Espírito Santo. A pesquisa foi fundamentada nas ideias de Paulo Freire, Fanny Abramovich, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Cassaré e outros estudiosos da área da educação e da narração de histórias. A metodologia elencada foi a de pesquisa-ação, corroborada na vertente prática, em que foram aplicados aportes teóricos de Thiollent. Thiollent introduziu no âmbito da pesquisa-ação a ideia de que teoria e prática devem andar lado a lado, com a pesquisa assumindo um papel emancipador, isto é, voltado para a mudança das realidades sociais e educacionais. Como produto final dos resultados obtidos durante a pesquisa, foi elaborado um E-book, com a intenção de contribuir para a formação do leitor literário no Pré II.

Palavras-chave: Contação de histórias. Leitor literário. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the dissertation entitled "Storytelling in the Development of Literary Readers in a Pre-K II Class." This study addresses storytelling in the classroom as an effective tool for promoting students' reading autonomy and proficiency, provided the teacher adopts the role of mediator of literary reading. The art of storytelling, by playing with words, has the power to establish a bond between children and books, allowing them to experience enjoyment and pleasure. However, it is essential that the teacher, in exercising their mediation role, provide opportunities for students to develop connections, make inferences, visualize, and draw on their prior knowledge. The target audience for this study was students in a Pre-K II class in the municipality of Marataízes, in the state of Espírito Santo. The research was based on the ideas of Paulo Freire, Fanny Abramovich, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Cassaré, and other scholars in the fields of education and storytelling. The chosen methodology was action research, supported by the practical aspect, in which Thiollent's theoretical contributions were applied. Thiollent introduced the idea that theory and practice should go hand in hand within action research, with research assuming an emancipatory role, that is, focused on changing social and educational realities. The final product of the research results was an e-book, intended to contribute to the development of literary readers in Pre-Second Grade II.

Keywords: Storytelling. Literary reader. Early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

Grande parte dos alunos expressa desinteresse pela leitura, sobretudo em tempos de redes sociais, jogos eletrônicos e Inteligência Artificial. Por sua vez, os educadores frequentemente se encontram limitados em relação aos recursos disponíveis para trabalhar com literatura, seja pela falta de cópias de um livro para atender a toda uma turma, seja pela crença disseminada de que os alunos não têm um apreço genuíno pela leitura, ou o desinteresse do próprio educador, que não foi estimulado e tampouco vinculado aos livros de literatura.

O posicionamento dos docentes, nas mais das vezes, de forma arredia e até mesmo refratária, ao letramento literário na escola, sinaliza o próprio possível distanciamento do mundo da leitura na infância e na adolescência, ratificando e evidenciando a triste realidade: um indivíduo que não desenvolveu o hábito de enlace com os livros de literatura e, concomitantemente, com os seus autores, acabam por terem restringidas as suas possibilidades criativas. A falta de percepção acerca da relevância de aproximar o estudante do livro de literatura, e ensinar-lhe a ler com apreciação, interesse, curiosidade, a fim de oportunizar-lhe alcançar proficiência leitora e uma compreensão do que lê é muitas vezes uma incapacidade, uma porta que não lhe foi aberta e que, em consequência, lhe impede de abrí-la a seus educandos.

Diante disso, esse estudo tem o intuito de inquirir tais docentes e também apontar-lhes estratégias e caminhos para ajustar o curso de sua história como leitor e a fim de colocar os educandos sob sua tutela no encaminhamento para atingirem o potencial de leitores que sabem interpretar o que lêem, captando o sentido do texto. Nesse contexto, em que se consolida a importância da leitura para estar no mundo ativamente, a formação de leitores já na primeira infância torna-se uma prerrogativa para a tal almejada proficiência leitora.

Essa convicção corrobora-se também em um determinismo: de que nos lares de hoje, dificilmente, as crianças são direcionadas ao desfrute de um livro de literatura, e de que são raríssimos os responsáveis por uma criança, que se mobilizam para ler em voz alta para ela. A leitura de livros está sendo praticada por menos pessoas no Brasil. A 6ª edição da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil"³, divulgada em novembro de 2024 aponta que 53% dos entrevistados não leram nem mesmo parte de uma obra nos três meses anteriores à pesquisa. A pesquisa foi divulgada em: O Brasil que lê menos: pesquisa aponta perda de quase 7 milhões de leitores em 4 anos; veja raio X | Educação | G1.

³ A "Retratos da Leitura" é considerada a pesquisa mais abrangente na tarefa de medir o comportamento do leitor brasileiro. Ela foi feita pelo Instituto Ipec (Inteligência em Pesquisa e Consultoria) e ouviu 5.504 entrevistados durante visitas domiciliares em 208 municípios entre 30 de abril e 31 de julho de 2024.

A pesquisa é uma iniciativa do Instituto Pró-Livro (IPL) e contou com parceria da Fundação Itaú e apoio da Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais (Abrelivros), da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL).

De acordo com a reportagem, é essa a primeira vez, na série histórica da pesquisa, que o levantamento conclui um triste fato: a grande maioria dos brasileiros não é leitor de livros. Outro fator importante para a reflexão que se pretende fazer com essa investigação, e que se evidencia com esse levantamento, corroborando para o propósito desse estudo, é o fato de que, segundo a pesquisa, a escola deixou de ser recordada como o lugar de leitura, já que a maioria dos entrevistados menciona a própria casa (85%) como o ambiente onde costuma ler.

Quando a criança nasce em uma casa onde a leitura faz parte do contexto de desenvolvimento e de evolução de cada indivíduo, antes mesmo de sentar-se nos bancos escolares, a criança acostumada à escuta de histórias já foi iniciada no mundo fascinante da literatura, com a mediação dos pais, dos avós ou de outro integrante da família, apreciador da leitura literária. E se na primeira infância as narrativas ficcionais lhe chegaram ao conhecimento, foi por certo introduzida, primeiramente, pelos ouvidos.

2. PROBLEMA DE PESQUISA

Pensando na possibilidade de formar leitores desde a educação infantil, este trabalho possui como problemática pensar: Como a contação de história pode contribuir para a formação leitora de crianças na escola - em uma turma de Pré-II?

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Formar crianças que compreendam a narrativa literária e saibam interpretar o texto lido/ouvido.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar um ambiente estimulante e prazeroso para a leitura em sala de aula;
- Promover a socialização da leitura literária por meio das Rodas de Leitura;
- Transmitir o conhecimento das Estratégias de Leitura Literária para aproximar professores e alunos da literatura;
- Elaborar um guia didático com Estratégias de Leitura Literária para facilitar o trabalho docente como mediador de leitura literária.

4. A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA

A literatura sempre fez parte da experiência humana desde os seus primeiros momentos. Nas civilizações mais antigas, seu uso servia como uma forma de (re)estruturar as relações

sociais. Na Grécia Antiga, por exemplo, antes de assumir o nome de "literatura", servia para divertir e entreter as classes aristocráticas (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 17). Assim, a Bíblia pode ser vista como uma obra literária, pois, para os hebreus, ela narrava sua história, registrava a origem de sua nação e, entre outras funções, estabelecia normas para a sociedade, conforme enfatizam Zilberman e Silva (2008):

Quando nasceu, na Grécia Antiga, a literatura não tinha esse nome. Chamava-se poesia e existia para divertir a nobreza, nos intervalos entre uma guerra e outra. Era declamada por profissionais da palavra, narradores de feitos bélicos do passado para uma aristocracia que, já nessa época, preferia a paz à luta armada. A *Iliada* e a *Odisseia* devem seu aparecimento a essas circunstâncias, porém sua permanência no tempo não se explica da mesma maneira. Depois de terem tomado a forma como conhecemos hoje, os dois poemas épicos passaram a representar para os gregos o que a Bíblia significava para os hebreus: contava as origens da nação helênica, explicava a diferença entre os homens e os deuses, justificava o modelo político adotado, elencava, para a população, as normas de comportamento privilegiadas pela sociedade (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 17, grifos da autora).

Ao discutir a relevância da literatura, é fundamental considerar que não se limita apenas aos textos escritos, visto que muitas sociedades sem alfabetização formal também possuem suas ricas tradições de narrativa oral. Estamos, portanto, abordando o que se pode chamar de uma “expressão universal que abrange todas as pessoas ao longo da história”, conforme menciona Candido em sua obra *O direito à literatura* (CANDIDO, 1995, p. 242). A expressão cultural da humanidade se manifesta através de mitos, canções, lendas e, entre outros formatos, a própria poesia, evidenciando que a literatura é uma parte essencial da existência humana, pois, como Candido (1995, p. 242) coloca, “nenhum povo e nenhum indivíduo podem viver sem ela, ou seja, sem a oportunidade de se conectar a algum tipo de narrativa”.

Dessa forma, pode-se concluir que a literatura atua como um meio que enriquece o ser humano e favorece seu processo de humanização, sendo, assim, parte essencial da essência humana (CANDIDO, 1995, p. 256). Segundo Cosson (2019, p. 49), “a literatura só é limitada pela capacidade humana de atribuir significados”, ajudando-nos a ordenar nosso lugar no mundo e a refletir sobre as diversas expressões da sociedade, atendendo ao nosso anseio por conhecimento e à necessidade de tomar decisões nas interações sociais que nos rodeiam (CANDIDO, 1995, p. 249). Nesse contexto, como observa Colomer (2007, p. 20), a literatura é “indispensável” para a formação do ser individual e da sociedade. Assim, é inegável sua função de promover as relações sociais do indivíduo e suas conexões com o próximo.

Dessa forma, conforme destacado por Cosson (2019, p. 49), a literatura representa “a habilidade de criar o mundo por meio das palavras”. Através da literatura, temos acesso “a uma ampla variedade de textos, pois o discurso literário se caracteriza pela diversidade de formas e pela multiplicidade de temas” (COSSON, 2019, p. 49). Dessa maneira, a literatura vai além

de uma mera atividade de lazer ou de documentação formal; ela cria oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia do conhecimento e fomenta a interação genuína com os outros. Essa prática é fundamental para que possamos cumprir nossa “vocação” enquanto seres humanos, como esclarece Todorov (2009).

[...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

Dessa forma, podemos conceber a literatura como um esforço de leitura, alicerçado na experiência de interpretar a realidade (FREIRE, 1989, p. 24). Isso vai além das palavras impressas ou das tradições orais, permitindo que moldemos o mundo através de nossa socialização como indivíduos ativos nesse contexto. O autor nos esclarece que “a leitura da palavra não é simplesmente precedida pela leitura do mundo, mas envolve uma maneira de ‘escrivê-lo’ ou ‘reescrevê-lo’, ou seja, de transformá-lo por meio de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 24).

Nessa perspectiva, conforme destaca Zilberman (1986), a literatura se configura como um ambiente ideal para que as atividades de leitura sejam realizadas nas instituições de ensino, funcionando como seu “elemento essencial”. No entanto, não devem ser encaradas como ações ocasionalmente realizadas; ao contrário, devem ser consideradas como atividades contínuas nas escolas, para que possam desempenhar efetivamente seu papel na educação. De acordo com a autora:

[...]a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir (ZILBERMAN, 1986, p. 20).

Antes de aprofundar a discussão sobre literatura e o letramento literário, é fundamental compreender a leitura como um processo. A abordagem de leitura adotada neste trabalho a vê como “um ato de compartilhamento, uma habilidade social” (COSSON, 2019, p. 36). Isso porque, conforme já foi destacado, ao lermos, criamos significados e estabelecemos conexões com outras pessoas, além de compartilharmos vivências e nos inserirmos em uma comunidade de leitores. Portanto, nesta perspectiva, a leitura é considerada um processo de construção de significados (CAFIERO, 2005, p. 17) e uma prática social. Conforme estudos de Coracini (1995, p. 130), essa abordagem se distancia da visão da leitura como simples decodificação de símbolos linguísticos. Essa autora caracteriza a leitura como um processo interativo entre o autor, o texto e o leitor.

5. NORMATIVAS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A percepção da criança como um ser próprio, dotado de características distintas dos adultos, que têm direitos enquanto cidadãos, representa uma transformação na educação infantil, tornando o cuidado e a atenção voltados para crianças de 0 a 6 anos ainda mais direcionados.

Para assegurar as características específicas da infância, é necessário que haja regulamentações através de documentos que assegurem ao cidadão o direito à educação. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu Artigo, que "a educação, um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e da família, será promovida e incentivada com a cooperação da sociedade, com o objetivo de garantir o desenvolvimento integral do indivíduo, [...]" (Brasil, 1988, p. 117).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmou esses direitos no Capítulo IV, Artigo 53, detalhando no Artigo 54 que "é responsabilidade do Estado garantir à criança: IV – acesso a creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos" (Brasil, 1990, p. 31).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, em seu Artigo 1º, contempla os processos educacionais que ocorrem no ambiente familiar, nas interações sociais e nas instituições de ensino. É importante mencionar também o Artigo 4º, que garante o acesso gratuito à educação escolar pública em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos de idade (Brasil, 1996, pp. 8-9).

Dessa forma, a LDB é fundamentada em direitos essenciais conforme a Constituição da Educação, que foi idealizada e promovida pelo antropólogo Darcy Ribeiro. Ele conseguiu consolidar suas propostas em um documento legal claro e conciso, proporcionando generalização e adaptabilidade, além de gerar impactos no campo político (Fagundes, 2008).

Feijó (2019) aponta que a LDB, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.395/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, a resolução CNE/CEB 04/2010, que estabelece as diretrizes gerais para o currículo nacional da educação básica, e a Resolução CNE/CEB 02/2015, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação superior básica (incluindo graduação, mestrado em pedagogia e ensino médio) e para a pós-graduação, servem como exemplos de documentos que compõem um conjunto de normas oficiais.

As estratégias relacionadas a esse fundamento, propõe a LDB como:

Formar e avaliar especialistas educacionais no âmbito da carga horária dos professores" (estratégia 15.3) e "formação primária e contínua de professores em prática efetiva em instituições próximas à coordenação de suas atividades", incluindo mestrado e doutorado. (Estratégia 15.7). (Brasil, LDB. 9394/1996).

Conforme Arce (2004), a ideia contida no manifesto sobre a ampla distribuição do ensino se destacou por ser uma excelente proposta para a universalização da educação e também por permitir a formação de uma força de trabalho qualificada. No entanto, naquele momento, a proposta não pôde ser colocada em prática devido à ditadura que o Brasil enfrentou. Somente a partir de 1945 as discussões sobre essa proposta foram reiniciadas e, após muitas disputas e modificações, resultaram na elaboração da primeira "Lei Geral da Educação Brasileira" em 1961. Contudo, a Lei 4.024/61 não foi implementada, pois o golpe de 1964 interrompeu as iniciativas educacionais. As discussões sobre o tema só voltaram a ser retomadas após a promulgação da Constituição Federal em 1988.

O artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ratificada em 1996, determina que o compromisso do Estado com a educação pública deve ser concretizado por meio da disponibilização de atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças com idades de zero a seis anos. Essa disposição marcou um progresso significativo na afirmação do direito à educação infantil no Brasil. Antes da LDB, a educação infantil não era vista como uma fase obrigatória da educação básica, e a quantidade de vagas era bastante restrita, especialmente para crianças de zero a três anos.

A LDB, ao reconhecer a educação infantil como uma parte essencial da educação básica e assegurar acesso gratuito a creches e pré-escolas, desempenhou um papel fundamental na ampliação do número de vagas e na elevação da qualidade da educação destinada a crianças nessa faixa etária. O artigo 4º da LDB também marcou um progresso significativo no âmbito político, simbolizando a afirmação de um direito social conquistado por meio de lutas de movimentos sociais e entidades da sociedade civil.

O artigo 4º da LDB pode ser visto como resultado de uma longa trajetória de batalhas pela educação infantil no Brasil. Em 1996, com a promulgação da LDB, esse direito foi oficialmente reconhecido, definindo a educação infantil como um componente essencial da educação básica e assegurando o acesso gratuito a creches e pré-escolas.

Focando no contexto da Educação Infantil, a LDB traz aspectos importantes sobre as atribuições atribuídas a essa fase de ensino. Conforme mencionado na LDB (Brasil, 1996): “Art. 29. A educação infantil, que é a primeira fase da educação básica, visa ao desenvolvimento completo da criança até 5 (cinco) anos, abrangendo seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando o trabalho da família e da comunidade.”

O artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trouxe um avanço significativo na proteção do direito à educação infantil no Brasil. Antes da promulgação da LDB, a educação infantil não era vista como uma fase obrigatória da educação básica, resultando em uma oferta de vagas bastante restrita, especialmente para crianças de zero a três anos. Com a LDB, que

passou a reconhecer a educação infantil como uma etapa essencial da educação básica e a classificar creches e pré-escolas como suas modalidades, houve uma ampliação na disponibilidade de vagas e uma melhoria na qualidade da educação destinada a essa faixa etária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, consolidou o direito à educação ao definir a educação infantil como parte obrigatória da educação básica. O artigo 30 da LDB representa um ponto fundamental na trajetória da educação infantil no Brasil. Assegurar o acesso à educação infantil para crianças de zero a cinco anos é crucial para o desenvolvimento completo dos pequenos e para a formação de uma sociedade mais equitativa e justa.

Entretanto, persistem obstáculos que precisam ser enfrentados para assegurar a completa execução do artigo 30 da LDB. É imprescindível aumentar o número de vagas, aprimorar a qualidade do ensino disponível e assegurar que todas as crianças tenham acesso igualitário à educação infantil, sem distinção de classe social, etnia ou origem.

Além disso, no que diz respeito à definição de criança, o documento em questão destaca que não há uma única maneira de entender a infância, uma vez que as crianças se desenvolvem em diversas sociedades e em contextos históricos variados, refletindo uma rica diversidade socioeconômica e cultural.

Conforme apontado por Silva e colaboradores (2022), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que a educação infantil, que representa a etapa inicial da educação básica, tem como objetivo promover o desenvolvimento completo nas dimensões física, psicológica, intelectual e social de crianças com 5 anos. Essa etapa complementa as experiências familiares e comunitárias, conforme o artigo 2º da LDB. Para garantir esse desenvolvimento, é necessário que o sistema educacional adequado seja implementado dentro de três anos após a promulgação dessa legislação (LDB, Título IX, Disposições Transitórias, Art. 89).

A capacitação profissional é uma atividade fundamental que pode contribuir de forma significativa para superar diversos desafios na Educação Infantil. Um dos obstáculos a ser enfrentado é a implementação do conceito complexo e multifacetado de qualidade na educação infantil (Oliveira e Formosinho, 2001; Moss; Pence, 1999). Seja em relação a produtos (como legislações e regulamentos referentes à estrutura e funcionamento da educação infantil, financiamento, entre outros) ou a processos (como capacitação profissional, criação de propostas pedagógicas, inovações e pesquisas), é necessário um empenho coletivo para que cada setor da sociedade desempenhe seu papel na melhoria de processos, produtos e conceitos que favoreçam a formação de crianças pequenas.

É fundamental entender que a trajetória da educação no Brasil desempenha um papel crucial na avaliação dos principais marcos de ensino e aprendizado até o presente momento, além de ser essencial para entender a formação das crianças e o sistema educacional. A história

educacional brasileira é extensa e recebeu reconhecimento legal apenas em 1996, com a promulgação da LDB, que estabeleceu a obrigatoriedade do direito à educação nas escolas. Esse marco representou um significativo progresso na educação infantil no país.

A LDB (BRASIL, 1996) trouxe um avanço significativo no entendimento da educação infantil, ao estabelecer uma abordagem genuinamente centrada na criança, reconhecendo-a como um indivíduo social com direitos que o Estado deve proteger, uma vez que essa etapa de ensino representa o início da trajetória educacional básica. Essa legislação apresentou diversas melhorias, conforme expresso no artigo 29, que afirma que o propósito da educação infantil, a primeira etapa da educação básica, é promover o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, espirituais e sociais, complementando as ações da família e da comunidade. Além disso, o artigo 30 especifica que a educação infantil deve ser disponibilizada: I em creches ou instituições similares para crianças de até 3 anos; II em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos (Lei nº 12.769, de 2013) (Brasil, 1996).

A LDB, em seguida, possibilitou o avanço da Educação Infantil no Brasil, reconhecendo-a como a fase inicial da educação básica. Hernandez e Ventura (1988), em sua obra “Organizando o currículo com projetos de trabalho - a importância da aprendizagem nos primeiros anos de vida como processo fundamental”, destacam a necessidade de “desenvolver” o estudante, a fim de oferecer a educação comum essencial à cidadania, além de favorecer a formação continuada e o trabalho, assegurando os direitos das crianças e abordando temas como financiamento e capacitação de educadores.

A nova Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação, que entrou em vigor em 3 de julho de 2016, integrou a educação básica nas áreas de artes visuais, dança, música e teatro aos currículos em diversos níveis de ensino. Os cursos de Pedagogia e áreas relacionadas têm um prazo de até cinco anos para aprimorar a formação de professores, visando a implementação desses conteúdos curriculares na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. O direito à educação e ao aprendizado continua a ser um dos pilares da educação brasileira e foi incorporado ao sistema jurídico por meio da Lei nº 13.632/2018.

6. AS CONCEPÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 2015, no Brasil, teve início a elaboração da BNCC, que consistiu em uma análise detalhada dos currículos do país realizada por 116 especialistas designados por secretarias de educação municipais e estaduais, além de instituições de ensino superior (Oliveira; Hoffmann, 2021). Esse momento marcou o começo de um extenso movimento em nível nacional, que se organizou em torno das diretrizes estabelecidas no documento.

Nos anos de 2015 e 2016, foram organizadas audiências públicas, tanto presenciais quanto virtuais, com o objetivo de envolver a população na elaboração do Centro Nacional de Construção de Pequim. Esse movimento resultou em mais de 12 milhões de contribuições ao Ministério da Educação (MEC) através do CNE, a maior parte oriunda de educadores e formalmente reconhecida pelo MEC. A implementação da BNCC trouxe desafios para as redes de ensino e o sistema educacional do país, que deveriam adaptá-la até o início de 2020.

Nesse cenário, o Brasil se destaca por importantes eventos políticos e econômicos que deixaram sua marca na trajetória do país. A partir dos anos 1980, as principais entidades sindicais da educação tiveram uma participação significativa nos processos que direcionaram a reestruturação da educação no Brasil. Essa reestruturação ocorreu após a realização de diversas conferências nacionais de educação (CBE, CONED, CONEBE 2008, CONAE 2010 e CONAE 2014), onde foram discutidas questões essenciais que influenciaram a Educação conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, na elaboração da LDB e na criação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014).

A criação de uma base nacional comum para o ensino fundamental e médio é um princípio estabelecido na legislação brasileira desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Contudo, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, seguida pela LDB (Brasil, 1996), que foi modificada pela Lei 12.796 (Brasil, 2013), passou a incluir a educação infantil como uma fase de ensino obrigatória. Assim, surge a proposta de uma base nacional comum, conforme detalhado no artigo a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas 59 características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular se configura como um documento normativo que define um conjunto de diretrizes evolutivas de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem adquirir ao longo das fases e modalidades do Ensino Básico, garantindo assim seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, conforme preceitua o PNE.

De acordo com Hypólito (2019), a BNCC é um documento normativo que aborda a criação de um Currículo Nacional para o sistema educacional do Brasil, visando estabelecer diretrizes comuns para a formulação e desenvolvimento dos currículos em todos os estados, municípios e instituições de ensino.

A BNCC estabelece uma base Nacional de Aprendizado Unificada, funcionando como um documento normativo que determina um conjunto coerente e progressivo de compe-

tências que todos os alunos devem adquirir nas diversas etapas e modalidades da educação básica, assegurando que seu direito à aprendizagem seja cumprido e promovido conforme os princípios da educação básica.

Nesse contexto, as diretrizes do Plano Nacional de Educação são guiadas por valores éticos, políticos e estéticos que buscam promover o desenvolvimento integral do ser humano e a formação de uma sociedade que seja justa, democrática e inclusiva, fundamentada no currículo da educação básica. As instituições de ensino têm o papel de assegurar que os alunos adquiram competências gerais conforme estabelecido pela BNCC. Assim, o panorama educacional do país se torna mais equitativo e acessível para todas as crianças e estudantes.

As recentes orientações implementaram significativas transformações, incluindo a extensão do ensino fundamental de oito para nove anos e a obrigatoriedade da educação gratuita para jovens de quatro a dezessete anos. Isso abrange também os dois últimos anos, focando na educação infantil e no ensino médio, conforme estabelecido na minuta da BNCC, com o propósito de:

O ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento preliminar da BNC são os Direitos de Aprendizagem apresentados no texto Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento. Os doze Direitos de Aprendizagem enunciados no referido texto constituem um conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem, consideradas as dimensões ética, estética e política de efetivação daqueles direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, BNCC, 2023).

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está estabelecida na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Seu propósito é aprimorar a qualidade da educação básica e reduzir as desigualdades significativas no conteúdo ensinado nas diversas cidades, estados e regiões do Brasil.

7. METODOLOGIA

Para conduzir a investigação, buscou-se a pesquisa documental, adotando-se uma abordagem qualitativa na obtenção e coleta de dados iniciais, como reportagens e fontes oficiais que dessem a ver o cenário da leitura no país. De acordo com Gil (2019) a pesquisa documental oportuniza e traz como vantagem o conhecimento de dados importantes no processo inicial de corroboração do tema, sendo, segundo o teórico, uma fonte rica e confiável de dados.

Outro instrumento utilizado foi o estudo com participação direta da pesquisadora, propiciada pelo contato da pesquisadora com os personagens que integram o ambiente a ser pes-

quisado. A coleta de dados se deu, nesse caso, por meio da observação dos alunos do Pré II de uma creche pública na cidade de Marataízes, no Espírito Santo.

Essa compreensão está alinhada às ideias apresentadas por Ludke e André (2018) acerca da pesquisa qualitativa

[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 11).

Acreditou-se que este estudo, ao adotar uma abordagem qualitativa, de natureza participante e com inspiração na pesquisa exploratória, favorece uma maior aproximação do pesquisador com a problemática investigada. Conforme menciona Gil (2016), esse modelo de pesquisa facilita a coleta de informações e o acesso a conhecimentos teóricos, especialmente para aqueles que têm experiência no campo que está sendo analisado.

De acordo com Gil, (2019):

A pesquisa exploratória visa, por meio de métodos e critérios, fornecer informações e orientar a formulação de hipóteses de estudo. Tem por objetivo desvelar fenômenos ou explicar aqueles que não foram aceitos, mesmo com as evidências apresentadas. Um bom exemplo de pesquisa exploratória é o estudo de situações problemáticas que devem ser estudadas para resolver e/ou melhorar as situações de conhecimento e experiências do pesquisador (GIL, 2019, p. 32).

Diante do desenvolvimento do estudo, tornou-se preponderante o encaminhamento adicional pela via da pesquisa-ação para gerar e reunir informações a partir de uma interação com os participantes/professores/alunos, uma troca que impactou e gerou transformação, tanto nos sujeitos da pesquisa, quanto na pesquisadora, de maneira pessoal e profissional.

Nesse viés, o estudo envolveu a participação ativa do pesquisador na própria circunstância. Conforme mencionado por Thiollent (1998, p. 14), é uma investigação "elaborada e executada em íntima conexão com uma ação ou a solução de um problema comum". Nesse caso específico, a conexão foi estabelecida pela interação profissional e o tema de análise: a prática pedagógica.

De acordo com a perspectiva apresentada, Thiollent (1998, p. 27-28) esclarece que a pesquisa-ação envolve a avaliação das particularidades dos diferentes métodos existentes. Para isso, tornou-se essencial considerar suas potencialidades, restrições ou mal-entendi-

dos, além de questionar os fundamentos e as consequências de sua aplicação. Ele também acrescenta sobre o assunto:

A preocupação metodológica dos pesquisadores permite apontar esses riscos e criar condições satisfatórias para uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos da pesquisa. Mesmo quando as distorções introduzidas pelo uso das técnicas não podem ser corrigidas, a simples evidência metodológica da sua existência já constitui um aspecto altamente positivo, podendo inclusive ser aproveitado na avaliação qualitativa do grau de objetividade alcançado (THIOLLENT, 1998, p. 29).

Thiollent (1998) ao discutir a metodologia da pesquisa-ação, destaca que ela pode ser entendida como uma forma de planejar e estruturar uma pesquisa social com objetivos práticos, desde que respeite as condições relacionadas à ação e à participação dos envolvidos na situação analisada. Assim, essa metodologia desempenha uma função orientadora nas atividades dos pesquisadores, apoiando-os nas decisões sobre os métodos e os resultados da pesquisa.

[...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. [...] o papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. As características de cada método ou de cada técnica podem inferir no tipo de interpretação dos dados que produzem (THIOLLENT, 1998, p. 29).

Thiollent (1998) destaca que, na pesquisa-ação, os pesquisadores atuam ativamente na identificação e resolução dos problemas identificados, bem como na observação e na análise das ações que são implementadas em resposta a esses problemas [...] essa abordagem envolve estruturar a investigação em torno da idealização, execução e avaliação de uma ação cuidadosamente planejada [...] essencial para garantir que haja uma troca mútua entre os indivíduos e grupos envolvidos nessa situação (THIOLLENT, 1998, p. 17-18).

Com isso, a investigação se fundamentou como uma pesquisa-ação, pois houve a identificação de uma problemática que o pesquisador buscou aperfeiçoar, além da elaboração de estratégias de intervenção e avaliação de sua eficácia. Assim, a contribuição da pesquisa procurou expandir a compreensão sobre o tema em questão para buscar gerar uma nova realidade. A pesquisa-ação caracteriza-se por uma prática de reflexão e ação que será abordada tanto pelo estudo quanto pelo pesquisador ao longo do processo.

A pesquisa-ação, devido à sua natureza flexível, possibilita ajustar os métodos ao longo da coleta de dados. Assim, ao longo do processo de investigação e na formação dessas informações, adaptaremos as abordagens para garantir uma maior participação do sujeito principal e obter dados mais ricos dos demais envolvidos na pesquisa.

8. O AMBIENTE DE PESQUISA

A instituição de educação infantil - uma creche pública na cidade de Maratáizes, no Espírito Santo. As instalações são adaptadas para atender pessoas com deficiência, incluindo os banheiros. O funcionamento é em tempo integral. A creche conta com nove salas de aula, todas equipadas com televisores e ar-condicionado. As turmas são organizadas da seguinte maneira: três salas para maternal II (com crianças de três anos completos), três para maternal I (com crianças de dois anos completos), duas para berçário II, uma sala para berçário I e três salas para Pré-escola.

Cada sala de aula é formada por 17 a 23 crianças. As turmas de berçário são supervisionadas por duas professoras e duas assistentes. Nas turmas de maternal, há uma professora e duas assistentes. As turmas de Pré-escola contam com uma professora.

A equipe é composta por quinze educadores de educação infantil, quinze assistentes, uma diretora, uma pedagoga e três coordenadoras pedagógicas, com duas atuando no período da manhã e uma à tarde. A creche também tem cinco cozinheiras, cinco auxiliares de serviços gerais e um porteiro.

Em relação à infraestrutura, a creche possui 13 salas de ensino, um refeitório coberto, um pátio externo equipado com areia e brinquedos, um pequeno campo de futebol, um quiosque coberto para atividades recreativas, uma horta, uma sala de informática com cinco computadores, uma brinquedoteca, um almoxarifado e uma lavanderia.

A creche conta com oito banheiros, uma cozinha, uma sala para os professores, uma sala para a pedagoga e outra para a diretora. A instituição segue uma rotina com horários fixos, onde os alunos entram às 7h e as aulas terminam às 16h.

Ao chegarem, as crianças se dirigem às suas salas e, às 07h30, vão ao refeitório para o café da manhã, que é fornecido pela escola, em grupos de duas turmas, sob a supervisão da professora e das auxiliares. Após a refeição, retornam para as salas para desenvolver as atividades. Durante o dia, as crianças recebem cuidados de higiene, além de almoçarem, fazerem um lanche à tarde e jantarem antes de irem para casa.

Diariamente, os alunos saem para o pátio externo, onde têm a liberdade de brincar, aproveitando o campo de futebol sob a supervisão dos educadores. Cada grupo possui uma sala decorada de acordo com a idade das crianças, em que as professoras organizam brinquedos, livros e diversos materiais educativos. O berçário é equipado com berços para os bebês, banheiro e uma área do piso coberta com um tapete emborrachado, permitindo que as crianças realizem suas atividades de forma segura.

9. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio do registro da atividade educacional, utilizando-se a pesquisa-ação como abordagem metodológica. Segundo (THIOLLENT, 1998), a pesquisa-ação é caracterizada como uma modalidade de pesquisa social fundamentada em evidências empíricas, desenvolvida em colaboração próxima com uma ação ou na solução de um problema comum, com a participação ativa e cooperativa de pesquisadores e envolvidos.

A oficina pedagógica foi organizada e conduzida pela própria pesquisadora participante, como parte integrante do processo investigativo. Realizada com um grupo de 12 crianças do Pré II de uma creche pública, a atividade teve como foco a leitura e a formação leitora a partir de obras da literatura infantil. A escolha por esse tipo de intervenção se justifica na perspectiva da pesquisa-ação, que valoriza a atuação direta do pesquisador no campo, possibilitando a transformação simultânea da realidade observada. Segundo Thiollent (2018), essa abordagem pressupõe o envolvimento ativo do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, estabelecendo uma relação dialógica e colaborativa, o que confere maior profundidade à compreensão dos fenômenos estudados.

Durante o desenvolvimento das oficinas, foi utilizado o diário de bordo como instrumento de coleta de dados, no qual a pesquisadora registrou, de forma sistemática, as observações realizadas ao longo das atividades. Esses registros buscaram captar as interações, as reações e os processos de aprendizagem das crianças diante das experiências de leitura propostas. A adoção da oficina como estratégia metodológica reforça o caráter participativo e formativo da pesquisa, promovendo um espaço significativo de experimentação e reflexão, conforme defende Hernández (2021), ao destacar o potencial das oficinas na construção coletiva do conhecimento e no estímulo ao protagonismo dos participantes.

10. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Crianças em idade pré-escolar frequentemente não leem seus próprios livros, mas sim ouvem as narrativas apresentadas pelo professor. Além disso, é provável que não tomem a iniciativa de escolher os livros que são lidos em sala de aula. Dessa maneira, é razoável afirmar que o educador tem um papel significativo na formação do interesse pela leitura nas crianças à medida que introduz essa atividade no ambiente escolar. Ele pode, de forma intencional e organizada, despertar nelas a necessidade de ler, especialmente ao empregar a literatura infantil, por dois motivos:

A primeira, por entender que a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; a segunda, porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca

o gênero literário a que tem acesso. As duas situações consideram o sujeito leitor – no caso, a criança com o estatuto de aluno – como apropriante da cultura humana, por meio das obras literárias que redesenham e reinterpretam a realidade. (ARENA, 2021, p. 18).

Além disso, o mesmo escritor sustenta:

Nessas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerado a pedra de toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor. Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia, instabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural. A história e a cultura são apropriadas por meio da literatura infantil. (ARENA, 2021, p. 21).

Os contos clássicos que envolvem reis e castelos, princesas e príncipes, além de magos e bruxas, não levam em conta o contexto histórico da criança que escuta a narrativa, uma vez que foram escritos em épocas diferentes. No entanto, esses relatos têm a capacidade de atravessar o tempo sem serem esquecidos, pois permitem que as crianças reinterpretem a realidade e se apropriem da história e da cultura humana ao longo do tempo. Assim, eles ampliam os horizontes infantis, oferecendo acesso à cultura que foi construída ao longo da história. Como afirmam Girotto e Souza (2010), “Através da leitura de textos literários, as crianças se deparam com diversas interpretações que esse tipo de texto oferece e o diálogo que ele estabelece com outras narrativas.” (p. 60).

Levando em conta que a literatura direcionada ao público infantil facilita a compreensão da história e da cultura humanas, ela se torna um elemento relevante da cultura. As obras literárias proporcionam uma leitura que permite à criança desenvolver uma compreensão do ato de ler como uma forma de atribuição de significados ao texto, além de encará-lo como uma atividade cultural. Essa literatura possibilita aos jovens leitores imaginar diversas situações e personagens, permitindo que se coloquem dentro da narrativa, em tempos e contextos diferentes, e experimentem uma variedade de emoções como alegria, tristeza e compaixão. Assim, direciono meu foco para as práticas observadas na escola analisada, que reconhecem a importância do uso da literatura infantil.

Antes de iniciar a leitura de uma história em sala de aula, o professor deve investigar o que as crianças já sabem, chamando a atenção do grupo para a narrativa de modo a instigar a curiosidade e o desejo de se envolver na aventura proposta pelo livro. Além de formular perguntas, é importante que ele preste atenção ao que os alunos têm a expressar, ouvindo suas suposições,

comparações e indagações sobre a obra, a narrativa e até mesmo sobre ele próprio. Segundo Arena (2021, p. 25), “o ato de ler, em sua essência, está profundamente associado à intenção do leitor de entender a perspectiva do outro, ao invés de apenas se concentrar em sua própria voz, pois esta é, supostamente, um grande aliado”, o que reforça a importância de ensinar as crianças a questionarem o texto.

A foto abaixo mostra o dia em que as crianças fizeram a escolhas dos livros, sendo assim o primeiro contato delas com os aportes literários.



Conforme Zilberman (2019), as crianças têm contato com livros, que fazem parte da cultura, muito antes de começarem sua vida escolar. As obras voltadas para o público jovem, considerando suas características específicas, podem incentivar a leitura ou auxiliar no processo de alfabetização. Isso se deve ao fato de que o mercado editorial se ajusta aos interesses dos consumidores, criando uma conexão econômica que influencia e orienta várias publicações, como é o caso dos livros paradidáticos e das cartilhas de alfabetização.

A imaginação, parte fundamental da formação do ser humano, é o processo de criar e inovar, desafiando o que já existe para explorar o inédito. Ao contrário da crença popular de que se trata apenas de uma habilidade das crianças, essa capacidade é uma característica do ser humano, moldada ao longo da história e das interações sociais. A literatura, por sua vez, estimula o aprimoramento das competências mentais superiores, uma vez que demanda o uso da imaginação em sua essência.

Dessa forma, chega-se à conclusão de que a prática de leitura realizada pelos educadores nas instituições de Educação Infantil é não apenas fundamental, mas também indispensável. Isso porque ela apresenta a literatura infantil às crianças, promovendo a interação e a absorção do conhecimento intelectual e cultural que foi desenvolvido pela sociedade ao longo do tempo, por meio de diversas obras. Essa interação permite que a criança sonhe, imagine e brinque com as narrativas que descobre através das vozes de seus professores, além das histórias que cria sozinha, utilizando sua própria imaginação, tudo isso facilitado pelo contato com os livros e pelos momentos de leitura que ela passa a incorporar em sua vida.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como foco principal formar crianças que compreendam a narrativa literária e saibam interpretar o texto lido/ouvido, considerando a leitura como um ato de compreensão que envolve a apropriação de significados relevantes nas situações de leitura. Para alcançar esse objetivo, explorou-se, em estudos princípios que pudessem guiar tanto a produção quanto a análise dos dados coletados na pesquisa, levando em conta, por exemplo, as falas e observações dos participantes. Esses dados revelam aspectos relacionados ao tempo, aos espaços e à maneira como os envolvidos valorizavam a leitura para as crianças, destacando as concepções dos docentes sobre leitura e suas escolhas teóricas. Ademais, as investigações mostram como a leitura de obras infantis pode facilitar o início da formação do pequeno leitor e o desenvolvimento do apreço pela literatura.

Na investigação, buscou-se mostrar a conexão entre os indivíduos e a leitura, considerando este último como a atribuição de significados que o leitor dá a um texto. Explorou-se como essa relação, que reflete a visão que o sujeito tem sobre a leitura, se manifesta em suas práticas de ensino, as quais influenciam o tipo de formação oferecida a cada criança, facilitando ou dificultando a criação de novos leitores.

Na Educação Infantil, as experiências devem ser planejadas levando em conta as características individuais da criança em suas ações, reflexões e comportamentos. A partir de uma fundamentação teórica embasada em especialistas da área, argumentou-se que é viável que a criança, desde os primeiros anos escolares, alcance níveis avançados de raciocínio, comunicação, sentimentos e criatividade. Isso demanda uma atuação consciente e deliberada do educador na estruturação das atividades oferecidas, visando promover experiências variadas e relevantes.

Assim, ao proporcionar experiências enriquecedoras que permitam às crianças pequenas se conectarem com a cultura humana, o educador estabelece um ambiente propício para o desenvolvimento da sua humanidade. Nesse contexto, esse profissional assume o papel de faci-

litar a interação da criança com os elementos culturais, favorecendo o aprimoramento de sua criatividade, suas maneiras de se comunicar, seu uso da linguagem e seu raciocínio.

Ao defender a leitura como uma ferramenta essencial para o avanço da linguagem, do raciocínio e da criatividade, que possibilita a conexão das pessoas com a cultura, decidiu-se destacar as práticas que a incorporam em ambientes de ensino favoráveis. Essas experiências promovem a compreensão da função social da leitura entre as crianças em idade escolar e ressaltam que ler é, na verdade, entender.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F.(2020). **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- AQUINO, Kenia Adriana de. **O nascimento do leitor – ler, contar e ouvir histórias na Educação Infantil**. Mato Grosso, Editora da Universidade Federal do Mato Grosso (EdUFMT), 2012.
- ARENA, D. B. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita**. In: MENIN, A. M. C. S. et al. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das letras, 2021, p. 13-44.
- ARENA, D. B. **Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola**. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES. 1º Anais do... São Paulo: Faculdade Teresa Martin, 2018. p. 196 – 202.
- BITTENCOURT, J. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em 07/01/2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e da Cultura/MEC. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 28/02/2020
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- DE ARAÚJO CAMPOS, Cleide; CARNEIRO, Ana Paula; DE SOUZA, Renata Junqueira. Ler e contar histórias na primeira infância: estratégias de leitura em foco. **Leitura & Literatura em Revista**, v. 1, n. 1, 2020.
- FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017. (Coleção como usar na sala de aula).

GIROTTTO, C. G. G.; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem.** In: MENIN, A. M. C. S. et al. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das letras, 2010, p. 45-114.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F; PÁDUA, K. C. **Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I.** Revista brasileira de. estudos. pedagógicos, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019.

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2019.

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças – atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil.** Campinas- SP, Autores Associados, 2008.

LIMA, E. A. de; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. **Criança, infância e teoria histórico cultural: convite à reflexão.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p.67 – 77, jan./abr. 2018.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural.** Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 – 104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. **O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – Contribuições de Vygotsky.** In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs). Linguagens Infantis – Outras formas de Leitura. Campinas, SP. Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91). p.23-40.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias.** In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41 - 54. (Coleção Explorando o Ensino. v. 20).

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **A indústria criativa da literatura infantil – histórias de autores e livros – a cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo – a performance de cinco autores.** Vitória, ES, Diálogo Editorial, 2018.

REYES, Yolanda. **Mediadores de leitura.** In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 213-214.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO - **Retratos da leitura no Brasil:** 6ª edição - Apresentação_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf

SÁ, Elisa Mattos. **The use of digital genres and social networks in English Language Teaching – enhancing interaction, developing communicative competence and promoting digital literacy**. In: INTED 2012 – 6th International Technology, Education and Development Conference, 6, 2012, Valência, Espanha. Anais [...]. Valência, Espanha, INTED 2012: Conference Publications, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Áurea Maria Brandão; GROSS, Leticia Granado; SPALDING, Marcelo Macêdo. **Conexões entre letramento digital e literatura digital**. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 117-130, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1544>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SILVA, F. M. S. V. **A importância da contação de histórias na Educação Infantil**. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4094/1/FMSVS19032018.pdf>. Acesso em: 25/02/2020.

SOUZA, L. O. de; BERNADINO, A. D. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Educere et Educare, revista de Educação, ISSN 1809-5208, vol. 6, nº 12, jul./dez. 2011, p. 235-249. Unioeste, Campus de Cascavel. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>. Acesso em: 31/03/2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores**. Tradução de Zoia Prestes. 1. Ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

XAVIER, J. A. de S. **A criança e a literatura no âmbito da educação infantil**. 2022. 74 f. Tese (Doutorado). Unicamp, Campinas, 2022.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 9. ed. São Paulo: Global, 1994

ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil para crianças que aprendem a ler**. Caderno de pesquisa, São Paulo. n.52, p.79-83, 2019.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM UM CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO: ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE MATERNAL II DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

PROJECT PEDAGOGY IN AN IMPLEMENTATION CONTEXT: CASE STUDY IN A NURSERY II CLASS AT THE MUNICIPAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER OF PRESIDENTE KENNEDY/ES

DOI: 10.29327/5660339.1-2

Amanda Fernandes de Azevedo¹
Luciana Teles Moura²

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

Este estudo analisou a implementação da Pedagogia de Projetos em uma turma de Maternal II no CMEI "Menino Jesus", em Presidente Kennedy/ES, buscando compreender como essa abordagem contribui para resultados mais positivos no ensino-aprendizagem, considerando as necessidades das crianças dessa faixa etária. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso, utilizando como instrumentos questionários aplicados a seis professores, além da análise de documentos institucionais. Os dados foram examinados por meio da técnica de análise de conteúdo, possibilitando identificar percepções, práticas e impactos relacionados à aplicação da metodologia. Os resultados evidenciaram que a Pedagogia de Projetos favorece um ambiente de aprendizagem dinâmico, contextualizado e centrado na criança, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade, da cooperação e do pensamento crítico. Os professores relataram maior engajamento, participação ativa e entusiasmo das crianças ao longo das atividades. Observou-se ainda que a metodologia contribuiu para a construção de vínculos mais significativos entre os conteúdos e a realidade dos alunos. No entanto, foram identificados desafios, como a necessidade de maior envolvimento familiar e apoio institucional. Como contribuição prática, a pesquisa resultou na elaboração de um e-book com orientações metodológicas destinadas a apoiar educadores na aplicação da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Educação Infantil. Ensino-aprendizagem. Currículo Escolar.

ABSTRACT

This study analyzed the implementation of Project Pedagogy in a Kindergarten II class at the "Menino Jesus" CMEI in Presidente Kennedy, Espírito Santo, Brazil, seeking to understand how this approach contributes to more positive teaching and learning outcomes, considering the needs of children in this age group. The research adopted a qualitative approach, with a case study design, using questionnaires administered to six teachers and an analysis of institutional documents. The data were examined using content analysis, enabling the identification of perceptions, practices, and impacts related to the application of the methodology. The results showed that Project Pedagogy fosters a dynamic, contextualized, and child-centered learning environment, promoting the development of autonomy, curiosity, cooperation, and critical thinking. Teachers reported greater engagement, active participation, and enthusiasm among the children throughout the activities. It was also observed that the methodology contributed to building more meaningful connections between the content and the students' realities. However, challenges were identified, such as the need for greater family involvement and institutional support. As a practical contribution, the research resulted in the creation of an e-book with methodological guidelines designed to support educators in applying Project Pedagogy in Early Childhood Education.

Keywords: Project Pedagogy. Early Childhood Education. Teaching-learning. School Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação enfrenta desafios constantes diante das transformações sociais, tecnológicas e culturais, exigindo práticas pedagógicas atualizadas e eficazes (ROSTAS, 2018). A complexidade do trabalho docente reforça a necessidade de constante atualização para acompanhar as mudanças no cenário educacional (FERREIRA; SOUZA, 2010).

Nesse cenário de constantes mudanças, compreender as tendências pedagógicas torna-se essencial para fundamentar práticas mais efetivas no ensino-aprendizagem (PERES et al., 2014). A organização proposta por Libâneo (2006), ao dividir as correntes pedagógicas em Pedagogia Liberal e Progressista, oferece um panorama teórico que permite refletir sobre metodologias alinhadas às demandas atuais da educação.

Entre essas abordagens, a Pedagogia de Projetos se destaca por articular o conhecimento de forma integrada, interdisciplinar e contextualizada, promovendo o protagonismo discente. Fundamentada no envolvimento ativo dos alunos por meio de atividades que despertam interesse e curiosidade, essa proposta valoriza a autonomia, a pesquisa e a cooperação (BARBOSA; HORN, 2008). Ao romper com o ensino tradicional fragmentado, cria conexões significativas entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes, favorecendo a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1963) e o desenvolvimento integral.

Diante disso, o estudo se propõe a responder a seguinte problemática: Como foi implementada a Pedagogia de Projetos em uma turma de Maternal II no Centro Municipal de Educação Infantil em Presidente Kennedy/ES, e de que maneira essa abordagem pedagógica contribuiu para promover resultados mais positivos no processo de ensino-aprendizagem, considerando as características e necessidades específicas das crianças nessa faixa etária?

Nesse contexto, o estudo objetiva analisar de que modo a Pedagogia de Projetos pode contribuir para resultados mais positivos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Maternal II do Centro Municipal de Educação Infantil “Menino Jesus”, considerando suas características e necessidades específicas. Para isso, busca-se refletir sobre os benefícios dessa metodologia para o desenvolvimento integral das crianças; analisar sua relação com as discussões curriculares na Educação Infantil; contextualizar a historicidade da educação infantil com as novas concepções de infância; investigar o percurso avaliativo; e, como contribuição prática, elaborar um e-book com sugestões metodológicas e experiências aplicáveis ao cotidiano escolar.

Para responder à problemática proposta, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso, desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil “Menino Jesus”, em Presidente Kennedy/ES. Os sujeitos participantes foram sete professoras

atuantes no Maternal II, cuja experiência contribuiu para uma análise aprofundada da prática pedagógica. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com perguntas abertas, e os dados foram tratados à luz da técnica de análise de conteúdo.

Espera-se que os resultados contribuam para a compreensão e aplicação da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, beneficiando não apenas os alunos, mas também oferecendo subsídios teóricos e práticos aos profissionais da área.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Pedagogia de Projetos surge no contexto do movimento da Escola Nova, sendo fortemente influenciada pela filosofia progressista de John Dewey, que concebia a educação como um processo contínuo e integrado à vida em sociedade (ARANHA, 2006; BEZERRA, 2016). Influenciado pelo pragmatismo de William James, Dewey defendia uma aprendizagem ativa, baseada na experiência e na resolução de problemas, opondo-se à visão tradicional e passiva do ensino (SANTANA; LUCINI, 2018; SCHMIDT, 2009).

Ao fundar uma escola experimental em Chicago, no final do século XIX, Dewey (1938) implementou práticas centradas na criança, considerando seus interesses, suas vivências e sua capacidade de agir e refletir sobre o mundo. Propôs uma escola que funcionasse como extensão da vida democrática, valorizando a cooperação, o pensamento crítico e o trabalho manual como meios de promover a autonomia e o espírito comunitário.

A filosofia deweyana rompe com a ideia da escola como espaço neutro e reforça sua função social e política, ao preparar indivíduos para uma sociedade em constante transformação. A escola, segundo Dewey (1938), deveria não apenas adaptar o aluno à sociedade, mas também incentivá-lo a participar ativamente de sua reconstrução.

Kilpatrick (2000), aperfeiçoou essa abordagem ao sistematizar o método de projetos, defendendo uma educação centrada no aluno e orientada por situações autênticas. Para ele, o projeto constitui uma atividade intencional, significativa e diretamente relacionada aos interesses do educando, rompendo com a segmentação dos conhecimentos disciplinares e favorecendo a construção do saber de forma integrada e contextualizada (VILLAS BOAS, 2017; RIBEIRO; FELIZARDO, 2017).

A proposta de projetos, além de integrar teoria e prática, favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, aproximando a escola da realidade vivida pelos alunos. No Brasil, essa abordagem ganhou força a partir do movimento da Escola Nova, influenciando nomes como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, e consolidando-se como uma alternativa inovadora frente aos desafios da educação contemporânea (BEZERRA, 2016).

Atualmente, a Pedagogia de Projetos é reconhecida por sua contribuição para uma aprendizagem significativa, interdisciplinar e colaborativa, presente desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Seu enfoque na autonomia, na participação e na resolução de problemas favorece a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de atuar de forma ativa na sociedade (VILLAS BOAS, 2017).

2.1. A educação infantil e a pedagogia de projetos

A Educação Infantil reconhece a criança como sujeito ativo, competente e participante no processo educativo, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). Nessa etapa, o currículo é concebido como um conjunto de práticas que articula experiências infantis aos saberes culturais, científicos e sociais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2009).

Essa concepção dialoga com a Pedagogia de Projetos, que valoriza a curiosidade, a criatividade e a participação ativa das crianças na construção do conhecimento. As interações são centrais nesse processo, pois possibilitam à criança observar, experimentar, questionar e elaborar hipóteses diante de situações desafiadoras. Cabe ao educador mediar essas interações de forma intencional, promovendo práticas significativas que estejam conectadas à cultura e ao contexto social em que a criança está inserida.

Para Guedes et al. (2017), a Pedagogia de Projetos é um meio de trabalho relevante ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo-o de maneira significativa e compartilhada. Os projetos não se limitam a uma simples renovação de atividades para torná-las mais criativas; eles denotam uma alteração de postura que demanda uma reflexão sobre a prática pedagógica, desafiando os paradigmas estabelecidos. Essa mudança de postura destaca que a Pedagogia de Projetos não é apenas uma estratégia de ensino, mas uma abordagem que desafia as tradições educacionais, promovendo uma transformação na relação entre educadores e alunos com o processo de aprendizado (GUEDES et al., 2017).

Dessa forma, quando a abordagem é feita por meio de projetos, o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil se torna eficaz, uma vez que as atividades são variadas e passam a englobar uma instrução integral, permitindo o protagonismo das crianças. Nesse contexto, os educandos passam a ser reconhecidos como sujeitos ativos que adquirem conhecimento por meio da participação e experiências, escolhendo métodos para alcançar determinados objetivos através das vivências proporcionadas em sua própria experiência (LEITE, 2000). Nesse processo, o professor atua como observador e mediador, atento às manifestações das crianças, oferecendo estímulos adequados para promover a autonomia e a solidariedade (LACERDA, 2019; ARAÚJO, 2018).

Assim, a Educação Infantil e a Pedagogia de Projetos estão interligadas, destacando a importância de considerar a criança como protagonista ativa em seu processo de aprendizado. A flexibilidade na seleção de abordagens, aliada à valorização da inovação e participação ativa das crianças, contribui para uma educação mais contextualizada e significativa.

2.2. A organização do percurso organizativo do currículo

A organização curricular na Educação Infantil exige atenção às particularidades do desenvolvimento infantil e à promoção de práticas pedagógicas que envolvam as crianças de forma ativa. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) orientam que o currículo articule saberes culturais, sociais e científicos com as experiências infantis, visando ao desenvolvimento integral (BRASIL, 1998; BRASIL, 2009).

O currículo deve ser compreendido não apenas como documento normativo, mas como prática viva e dinâmica que se manifesta nas ações cotidianas dos professores e nos contextos escolares. Segundo Lopes (2004), os professores não são meros executores das políticas curriculares, mas agentes que interpretam, reelaboram e atribuem novos sentidos às diretrizes educacionais, de acordo com suas experiências didático-pedagógicas.

Assim, é essencial superar a dicotomia entre os que pensam e os que executam ou implementam o currículo, pois propor, definir, reelaborar e implementar são dimensões de um mesmo processo que se entrelaça. Segundo Barbosa (2009), essa perspectiva parte do reconhecimento da criança como sujeito ativo e competente, enquanto o professor assume o papel de mediador essencial da aprendizagem.

Nesse sentido, a construção do currículo implica considerar tanto os projetos políticos e sociais em nível nacional quanto as práticas locais e a escuta das crianças. Conforme Arroyo (2001), os professores enfrentam desafios que nem sempre são contemplados nas reformas educacionais, sendo necessário pensar o currículo de forma crítica e responsiva às demandas contemporâneas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação reforçam a necessidade de um currículo nacional comum, combinado com uma parte diversificada que respeite as especificidades regionais e locais. Assim, cabe aos professores e gestores mediar a aplicação dessas normativas em suas práticas pedagógicas.

As aprendizagens devem ocupar uma posição central na proposta curricular, reconhecendo a importância da compreensão do mundo e das diversas maneiras pelas quais a criança se expressa, aprende, convive, participa, explora e brinca. A escola é, assim, a ação conjunta do professor e da família, que são agentes fundamentais para proporcionar experiências e aprendizagens significativas e contextualizadas (OLIVEIRA, 2019).

Nesse contexto, a Pedagogia de Projetos emerge como uma abordagem eficaz para promover a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem, integrando-a ao currículo oficial da Educação Infantil com uma análise profunda das diretrizes educacionais, identificando áreas em que os projetos possam ser incorporados de maneira integrada e significativa (BRASIL, 2013). A proposta contribui para tornar a escola um ambiente mais responsivo, colaborativo e alinhado à formação integral dos sujeitos.

Portanto, a integração da Pedagogia de Projetos ao currículo da Educação Infantil deve considerar não apenas as diretrizes normativas, mas também a participação ativa das crianças e a flexibilidade necessária para integrar abordagens como a Pedagogia de Projetos. A construção do currículo deve refletir a complexidade contemporânea, promovendo uma educação de qualidade que respeite a diversidade, as individualidades e os direitos sociais.

2.3. A avaliação como parte do processo dos projetos de trabalho

A Pedagogia de Projetos, enquanto abordagem pedagógica na Educação Infantil, é influenciada pela interação entre currículo, avaliação e a prática educativa. No cenário educacional contemporâneo, as políticas curriculares, em parte moldadas por avaliações de aprendizagem, têm impacto direto na configuração dos currículos escolares. Segundo Bonamino e Sousa (2012), a implementação de avaliações nacionais e internacionais passaram a orientar a estrutura curricular, pressionando as escolas a ensinarem conteúdo específicos.

O cenário educacional contemporâneo é fortemente influenciado por políticas curriculares baseadas em avaliações de desempenho. A introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por exemplo, trouxe desafios específicos para a Pedagogia de Projetos, passando a influenciar diretamente a organização curricular, inclusive na Educação Infantil, ainda que de maneira indireta (BONAMINO; SOUSA, 2012; BRASIL, 2007). Essa pressão por resultados pode gerar tensões entre propostas inovadoras, como a Pedagogia de Projetos, e as exigências avaliativas tradicionais.

Conforme Araújo (2018), um dos desafios fundamentais no campo do currículo atualmente é enfrentar teoricamente a necessidade de uma atualização na discussão sobre a relação entre currículo e sociedade. Essa relação precisa ser compreendida à luz das mudanças trazidas pelo século XXI, entrelaçada pelas contribuições já alcançadas em relação ao entendimento do papel engajado do currículo e das escolhas que envolvem os conhecimentos a serem transmitidos nas escolas.

Nesse contexto, torna-se essencial a análise dos currículos adotados nas escolas de educação básica, bem como a investigação das práticas de gestão desses currículos nos sistemas de ensino, nas instituições escolares e no desempenho dos professores. Da mesma maneira, é

imperativo examinar os currículos presentes nos cursos de formação de professores oferecidos tanto por instituições públicas quanto privadas em todo o país, dada a diversidade em termos de projetos acadêmicos e qualidade da formação (BRASIL, 2013).

A avaliação, enquanto parte intrínseca da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, deve ser compreendida não apenas como uma mensuração de resultados, mas como um elemento integrado ao processo educativo. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa é a mais compatível com essa abordagem, pois permite observar o processo de aprendizagem, identificar dificuldades e ajustar estratégias pedagógicas. Ao envolver a criança em seu próprio processo avaliativo, promove-se maior autonomia, engajamento e consciência da própria aprendizagem.

Dewey (1938) argumenta que a educação deve estar intrinsecamente ligada à experiência e à resolução de problemas práticos, conceito alinhado à natureza prática e participativa dos projetos na Educação Infantil. Ao aplicar a avaliação formativa na Pedagogia de Projetos, os educadores podem adaptar suas práticas de ensino de acordo com as necessidades identificadas durante o desenvolvimento do projeto. Stiggins (2002) reforça que a avaliação deve fornecer feedback útil e imediato, funcionando como aliada do ensino. Essa prática é especialmente necessária na Pedagogia de Projetos, onde a trajetória de aprendizagem é mais importante que um resultado pontual, e onde o conhecimento é construído coletivamente, por meio da vivência.

Portanto, a avaliação na Pedagogia de Projetos deve ser processual, participativa e contextualizada, reforçando o caráter formativo da educação infantil e promovendo a aprendizagem significativa em ambientes que respeitam o tempo, a linguagem e a singularidade de cada criança.

2.4. A pedagogia de projetos como base integradora entre família e escola

A participação da família no processo educativo é essencial para o desenvolvimento da criança, fortalecendo a aprendizagem e contribuindo para a qualidade do ensino. De acordo com Vygotsky e Cole (1978), a interação social desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo, e, na Pedagogia de Projetos, essa interação se estende aos vínculos entre alunos, professores e familiares, favorecendo uma aprendizagem colaborativa e contextualizada.

Apesar das transformações sociais, a família continua sendo o primeiro espaço de socialização, responsável por transmitir valores, oferecer apoio emocional e estimular o desenvolvimento da criança. Paro (2004) destaca que a adesão dos pais aos objetivos educativos da escola deve traduzir-se em ações efetivas para o bom desempenho do estudante.

A educação escolar não é uma responsabilidade isolada; é fundamental que professores, pais e alunos reconheçam a importância da aprendizagem e busquem um ensino de qualidade. A interação entre escola e família deve ocorrer diariamente, não se limitando a momentos

específicos, sendo uma aproximação contínua. Apesar de Perrenoud (2000) afirmar que a colaboração dos envolvidos no contexto escolar não seria possível sem a facilitação do diretor, Tiba (1996) ressalta que crianças necessitam de proteção e cobrança, e a escola e a família desempenham funções semelhantes nesse processo.

Dewey (1938), ao enfatizar a aprendizagem pela experiência, a resolução de problemas e a participação ativa dos estudantes, inspira práticas pedagógicas que conectam o ensino à realidade cotidiana. Freire (2000), por sua vez, propõe uma educação dialógica e contextualizada, que valoriza o saber prévio do educando e o insere como sujeito do processo educativo. Ambos os pensadores convergem na defesa de uma escola centrada na vivência, na escuta e no protagonismo, fundamentos que sustentam a proposta da Pedagogia de Projetos.

Bezerra (2016) ressalta a importância de considerar a diversidade cultural e social dos alunos no planejamento e execução dos projetos. A autora destaca que a Pedagogia de Projetos pode ser uma ferramenta eficaz para promover uma educação inclusiva e sensível às diferenças individuais. Nessa perspectiva, Villas Boas (2017), destaca que a Pedagogia de Projetos oferece um terreno fértil para a integração entre essas duas instituições. O autor ressalta que a participação ativa da família nos projetos escolares fortalece os laços entre a comunidade escolar e as famílias, contribuindo para um ambiente educacional mais enriquecedor.

Nesse contexto, a união entre a escola e a família, conscientes de seus papéis construídos socialmente, contribui para um processo de ensino e aprendizagem com maiores chances de sucesso. A participação ativa de ambas as instituições é fundamental para desenvolver alunos autônomos e críticos na sociedade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. Perfil dos professores entrevistados

Os professores entrevistados demonstraram diversidade significativa em termos de tempo de atuação com a turma do Maternal II no Centro Municipal de Educação Infantil “Menino Jesus”, variando de 2 meses a 7 anos. Considerando o tempo na instituição, as docentes efetivas atuam entre 5 e 12 anos, enquanto as contratadas temporariamente possuem, em média, 2 anos de experiência. Essa composição permite analisar as percepções sobre a Pedagogia de Projetos sob diferentes vínculos institucionais.

Todas as participantes são do gênero feminino, com idades entre 32 e 56 anos, evidenciando um perfil profissional maduro e com trajetórias distintas. Essa heterogeneidade contribui para a compreensão dos diferentes olhares sobre os desafios e potencialidades da aplicação da Pedagogia de Projetos, conforme defende Bezerra (2016), ao afirmar que as experiências docentes influenciam diretamente a forma de implementação das práticas pedagógicas.

Em relação à formação acadêmica, todas as professoras possuem licenciatura em Pedagogia como formação inicial, seguida de cursos de pós-graduação lato sensu e, em alguns casos, formação stricto sensu em nível de mestrado. Essa qualificação acadêmica reflete um alto nível de preparo teórico e prático, o que é essencial para a aplicação eficaz da Pedagogia de Projetos. A formação avançada dos docentes é um diferencial importante, pois capacita os profissionais a desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e fundamentadas em teorias contemporâneas da educação. Isso reforça a qualidade do ensino oferecido e contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem que valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo quanto emocional das crianças.

3.2. Percepção dos professores sobre a pedagogia de projetos

Os depoimentos dos professores destacaram que a Pedagogia de Projetos tem sido considerada uma abordagem positiva para o desempenho e avanço dos alunos. Professores com mais tempo de experiência relataram que, apesar do alto nível de planejamento e dedicação exigidos, os resultados observados justificam o esforço.

A dificuldade inicial em romper com a rotina tradicional de ensino foi mencionada pelos professores, que reconheceram a importância de adotar novas estratégias pedagógicas. Um dos docentes destacou que os projetos possibilitam explorar diferentes formas de pensamento, experimentação e envolvimento da turma, o que torna o processo de aprendizagem mais eficaz e satisfatório para os alunos. Essa percepção reforça a necessidade de inovação metodológica, promovendo experiências mais dinâmicas e alinhadas ao desenvolvimento integral da criança.

As experiências relatadas pelos professores revelam diferentes percepções sobre a implementação da Pedagogia de Projetos. Em alguns casos, foi apontada a ausência da metodologia em suas turmas atuais e as dificuldades vivenciadas em contextos anteriores. Um dos principais obstáculos mencionados refere-se à imposição de projetos prontos pela instituição, o que gerou uma dinâmica pouco fluida, especialmente diante da imaturidade emocional das crianças. Isso indica a importância de adaptar os projetos às especificidades de cada turma, considerando tanto o estágio de desenvolvimento dos alunos quanto o contexto social e pedagógico. Como defende Piaget (1978), as práticas educativas devem respeitar os estágios de desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva e significativa.

Quando questionados sobre a compreensão da Pedagogia de Projetos e sua aplicação na Educação Infantil, constatou-se uma diferença nas percepções dos professores, todavia, há um entendimento comum sobre sua relevância em promover a autonomia e o pensamento crítico entre os alunos. Conforme apontado por um dos professores, *"a Pedagogia de Projetos tem como objetivo ensinar por meio da experiência, e estimula a autonomia dos alunos e o pensa-*

mento crítico" (Professor 2). Essa compreensão dialoga com Hernández (1998), ao enfatizar a aprendizagem significativa centrada no aluno, e com Kilpatrick (2000), que propõe uma educação ativa, baseada na resolução de problemas reais.

Um professor também trouxe uma crítica quanto a forma de aplicação da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, destacando o pensamento de que *"[...] não se deve implementar projetos que recebemos prontos da creche. A pedagogia de Projetos deve surgir das necessidades dos alunos que percebemos no dia a dia"* (Professor 5). Essa abordagem, que prioriza os interesses e necessidades das crianças, está alinhada com a perspectiva de Vygotsky (1978), que enfatiza a importância de a aprendizagem ser construída com base nas experiências e contextos reais dos alunos. Quando os projetos são concebidos a partir das vivências cotidianas das crianças, eles se tornam mais significativos e relevantes, facilitando a construção ativa do conhecimento e promovendo um desenvolvimento mais integral.

No entanto, ao relacionar essa visão com o conteúdo do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI "Menino Jesus, observa-se uma incongruência. Embora o PPP valorize uma abordagem interacionista e a construção participativa do conhecimento, não há referência clara à Pedagogia de Projetos como metodologia estruturante das práticas escolares. Essa ausência torna-se ainda mais significativa diante da compreensão expressa pelos professores sobre os benefícios da metodologia e da necessidade de alinhamento entre teoria institucional e prática pedagógica.

A crítica do professor, contrasta uma reflexão sobre a necessidade de uma maior coerência entre as práticas pedagógicas e os princípios teóricos defendidos no PPP. Se a Pedagogia de Projetos fosse incorporada de forma mais explícita e estruturada no PPP, haveria uma diretriz clara para que os educadores planejem e implementem projetos que realmente respondam às necessidades e interesses das crianças. Isso não apenas reforça a centralidade do aluno no processo educativo, mas também assegura que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as intenções formativas da instituição.

3.3. Planejamento dos projetos pedagógicos

Os professores foram questionados sobre o processo de planejamento dos projetos pedagógicos voltados para a faixa etária do Maternal. Eles descreveram o planejamento dos projetos pedagógicos como um processo colaborativo e baseado nos interesses das crianças. Houve consenso sobre a importância de considerar os contextos sociais e culturais dos alunos, o que reforça a necessidade de elaborar propostas contextualizadas e significativas. Conforme relataram, o planejamento exige pesquisa prévia e sensibilidade para selecionar atividades capazes de despertar o interesse do público-alvo, demonstrando preocupação em alinhar as propostas às reais necessidades da faixa etária.

A adaptação dos projetos aos interesses das crianças também foi destacada por um professor: *"Realizado de acordo com o interesse da criança"* (Professor 3). O planejamento baseado nos interesses das crianças promove um ambiente de aprendizagem mais motivador e significativo, permitindo que elas se envolvam ativamente nas atividades propostas. Essa perspectiva está alinhada com as teorias de Vygotsky e Cole (1978), que enfatiza a importância de considerar os interesses e experiências prévias das crianças no processo de aprendizagem.

Um dos professores afirmou que o planejamento *"é realizado com temas que podem ser por períodos. E também por datas escolher o que se vai trabalhar"* (Professor 1). Esse método de planejamento reflete uma abordagem que busca organizar o currículo de maneira flexível, adaptando-se às diferentes necessidades e contextos das crianças ao longo do ano letivo. Tal prática está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que sublinham a importância de um currículo flexível, capaz de se adaptar aos interesses e necessidades emergentes das crianças (BRASIL, 2009).

A flexibilidade na seleção de temas é essencial para garantir que o aprendizado seja relevante e contextualizado, promovendo uma maior conexão entre as experiências de vida das crianças e os conteúdos abordados em sala de aula. Segundo Antunes (2012), a seleção dos temas deve ocorrer por meio de consenso entre a orientação do professor e os assuntos que despertam o interesse dos alunos. Isso é fundamental para garantir que os projetos sejam significativos e envolventes para as crianças, promovendo um aprendizado mais profundo e contextualizado.

No contexto do Centro Municipal de Educação Infantil "Menino Jesus", o Projeto Político Pedagógico (PPP) reconhece a importância de um planejamento pedagógico que seja flexível e adaptado às necessidades dos alunos. No entanto, não detalha claramente como a seleção de temas deve ser conduzida no dia a dia, especialmente em relação à aplicação da Pedagogia de Projetos. A falta de diretrizes explícitas sobre como os temas devem ser escolhidos e como os projetos devem ser estruturados para refletir os interesses das crianças pode limitar a implementação eficaz dessas práticas pedagógicas na instituição.

Embora o PPP defenda uma abordagem pedagógica que valorize a construção do conhecimento a partir das interações sociais e culturais das crianças, ele poderia ser fortalecido ao incluir orientações mais específicas sobre o processo de planejamento. Isso garantiria que o método de seleção de temas, como mencionado pelo professor, fosse sempre alinhado aos interesses dos alunos, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada.

3.4. Estratégias para envolver os alunos nas atividades

Ao serem questionados sobre as estratégias utilizadas para envolver os alunos nas atividades dos projetos pedagógicos, os professores relataram uma variedade de abordagens, evidenciando o esforço em proporcionar experiências significativas e participativas. Entre as estratégias destacadas, estão o uso de materiais lúdicos, o planejamento de aulas atrativas e a incorporação de recursos tecnológicos. Um dos docentes mencionou que procura sempre “*utilizar materiais interessantes, planejando aulas lúdicas e atrativas*” (Professor 4), o que demonstra uma intencionalidade em criar um ambiente de aprendizagem envolvente, onde as crianças possam explorar, experimentar e aprender de forma prazerosa.

Essa prática está em consonância com a concepção de Malaguzzi (1999), que propõe o ambiente de aprendizagem como um “terceiro educador”, desempenhando um papel ativo e crucial no desenvolvimento das crianças. Ao utilizar materiais que despertam o interesse e promover aulas lúdicas, o professor contribui para a construção de um ambiente onde os alunos se sentem motivados a participar ativamente e a explorar o conhecimento de maneira natural e prazerosa. Para Freitas e Santos (2017), a combinação de abordagens práticas e interativas facilita a construção do conhecimento de forma significativa para as crianças, permitindo que elas se envolvam profundamente com o conteúdo e desenvolvam habilidades cognitivas e sociais de maneira mais eficaz.

No que se refere à adaptação das práticas pedagógicas, os professores indicaram que procuram considerar a realidade social e o estágio de desenvolvimento das crianças ao selecionar os materiais e métodos. Segundo um dos relatos, “as atividades devem ser adaptadas para a realidade social e a idade da criança” (Professor 5). Esse enfoque é consistente com a literatura pedagógica, como apontado por Kishimoto (2011), que enfatiza a importância de adaptar materiais e métodos pedagógicos para se adequar às diferentes faixas etárias.

No entanto, um professor observou que nem sempre as adaptações funcionam conforme o esperado, o que sugere que, embora sejam necessárias, a eficácia dessas adaptações pode variar. Essa variação pode ser explicada pela teoria de Piaget (1978), que descreve as crianças como passando por diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, requerendo que as práticas pedagógicas sejam continuamente ajustadas para acompanhar essas mudanças. A flexibilidade e a disposição para experimentar novas abordagens são, portanto, fundamentais para o sucesso das adaptações.

Quando as adaptações são utilizadas, um professor menciona que utiliza “*materiais dispostos na creche, ou nos universos familiares ou naturais das crianças*” (Professor 4). Essa abordagem contextualizada considera os ambientes familiares e naturais das crianças, proporcionando uma conexão mais forte entre a escola e o mundo ao seu redor. A teoria de Bronfenbrenner (1979) apoia essa prática, destacando que o desenvolvimento infantil é moldado por múltiplos contextos. A integração desses contextos no ambiente escolar não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também cria um ambiente educacional mais significativo e relevante para as crianças.

3.5. Participação da família no processo educativo

Ao discutir a participação da família no processo educativo, os depoimentos dos professores indicaram que, apesar de existirem desafios significativos em garantir o envolvimento constante e eficaz dos pais, a colaboração entre escola e família é vista como essencial para o sucesso da Pedagogia de Projetos. A participação ativa da família é fundamental para criar uma rede de apoio que potencializa o desenvolvimento integral das crianças, mas, conforme relataram os professores, essa participação nem sempre acontece de maneira uniforme. Um dos professores destacou: *"A participação da família é muito importante, mas nem todos querem se engajar em projetos"* (Professor 5).

Um professor comentou que *"a família, os que mais precisam, geralmente não fazem o papel. Os que não precisam, a família chega junto"* (Professor 1). Esse comentário destaca uma desigualdade na participação familiar, onde as famílias que mais necessitam de apoio educacional são as menos envolvidas. Essa realidade é um reflexo das dificuldades socioeconômicas que muitas famílias enfrentam, dificultando sua participação ativa no processo educativo. Segundo Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento infantil é profundamente influenciado pelo ambiente familiar e social, e a falta de envolvimento dos pais pode impactar negativamente o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

É perceptível através dos depoimentos dos professores que a participação da família é vista como um componente crucial para o sucesso da Pedagogia de Projetos. No entanto, a obtenção de um envolvimento efetivo dos pais enfrenta desafios significativos, incluindo a desigualdade socioeconômica e na maioria das situações a falta de interesse ou disponibilidade de alguns pais.

Esses desafios na participação consistente dos pais destacam a necessidade de desenvolver estratégias eficazes para engajar as famílias. A comunicação aberta e contínua é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e envolvente, onde pais e educadores trabalham juntos para apoiar o desenvolvimento das crianças. Bezerra (2016) argumenta que a colaboração entre família e escola é fundamental para o sucesso dos projetos pedagógicos, pois fortalece os laços entre o ambiente escolar e o contexto familiar, criando uma rede de apoio essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

3.6. Avaliação do progresso e aprendizagem

Ao serem questionados sobre a forma de avaliação do progresso e da aprendizagem das crianças durante e após os projetos pedagógicos, os professores relataram a adoção de uma abordagem contínua e formativa, integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Um docente destacou que *"a avaliação ocorre a todo momento, qualquer avanço da criança, por menor que seja, é observado e avaliado positivamente pelo professor"* (Professor 6), enquanto outro acres-

centou que ela acontece durante o processo de ensino-aprendizagem. Tais depoimentos evidenciam que a avaliação é vista não como um momento isolado, mas como parte indissociável da prática pedagógica.

Essa perspectiva é essencial para a construção de uma aprendizagem significativa, permitindo que o professor identifique avanços, dificuldades e necessidades individuais ao longo do percurso. Conforme Perrenoud (1999), a avaliação formativa possibilita ajustes pedagógicos mais eficazes, promovendo o aprimoramento do processo educativo em tempo real.

Apesar disso, os professores apontaram desafios relevantes na avaliação de crianças do Maternal, sobretudo em razão da imaturidade e das limitações na comunicação verbal. Um docente mencionou que *“a imaturidade é reflexo da faixa etária”* (Professor 6), enquanto outro destacou que *“eles falam pouco, logo, fica um pouco difícil de interpretar suas assimilações”* (Professor 4). Esses relatos indicam a complexidade envolvida na interpretação das aprendizagens das crianças pequenas.

A limitação na comunicação verbal é um desafio significativo na avaliação, exigindo que os professores utilizem métodos alternativos, como observações e registros, para compreender o desenvolvimento das crianças. Segundo Vygotsky e Cole (1978), o desenvolvimento da linguagem é crucial para o pensamento e a aprendizagem, e a avaliação deve levar em consideração as capacidades comunicativas emergentes das crianças; devendo ainda compreender os estágios de desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1978).

Os relatos dos professores evidenciam diversos resultados positivos a partir da adoção da Pedagogia de Projetos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia, da interação social e do interesse das crianças pelo aprendizado. Um professor observou que, desde a implementação da metodologia, *“a turma teve avanço na independência e autonomia”* (Professor 6), o que revela o potencial dos projetos em estimular a construção de saberes de forma ativa e centrada na criança. Essa perspectiva encontra respaldo em Dewey (1938), que defende que a educação deve preparar os alunos para a vida real, promovendo a aprendizagem ativa, reflexiva e autônoma.

Outro professor destacou a interação entre as crianças como um fator positivo. *“É possível perceber um ambiente de interação positiva entre crianças. Elas brincam juntas, compartilham materiais...”* (Professor 2). A melhoria na interação social é um dos principais benefícios da Pedagogia de Projetos, pois promove a colaboração, o respeito mútuo e a empatia entre os alunos. Logo, a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, e a aprendizagem ocorre através da cooperação e da comunicação com os outros.

Por fim, os professores observaram avanços significativos no interesse, foco e curiosidade das crianças ao longo dos projetos, indicando que a Pedagogia de Projetos contribui para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo. Um professor compartilhou

um exemplo concreto de um projeto sobre meio ambiente: *"Quando trabalhei um projeto com meus alunos sobre meio ambiente, o resultado foi bem positivo na questão do lixo ser jogado no lugar certo. Os alunos responderam muito bem no dia a dia, sempre davam exemplo de onde jogar o lixo"* (Professor 5). Esse exemplo mostra como a Pedagogia de Projetos pode promover mudanças comportamentais e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Esses resultados vão de encontro a teoria de Freire (2000), que defende que a educação deve ser relevante e aplicável à vida cotidiana dos alunos, promovendo a transformação social e ambiental.

3.7. Contribuições da pedagogia de projetos

Os professores relataram diversas contribuições da Pedagogia de Projetos para o desenvolvimento integral das crianças do Maternal II, destacando avanços nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. De acordo com os relatos, a Pedagogia de Projetos tem promovido avanços em todas as áreas do desenvolvimento infantil, o que sugere que essa abordagem exerce um impacto integral sobre as crianças. Além de estimular habilidades cognitivas, ela também favorece o desenvolvimento emocional e social, evidenciando seu papel abrangente e transformador no processo de ensino-aprendizagem.

Outro professor mencionou que a Pedagogia de Projetos *"tem contribuído na interação da turma e tem agido de forma mais respeitosa entre as crianças e os adultos"* (Professor 6), em consonância à resposta de questões anteriores. A melhoria na interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos é um indicador de que a Pedagogia de Projetos promove um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso. Segundo Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa promove a interdependência positiva e o respeito mútuo entre os alunos, criando um ambiente onde todos se sentem valorizados e apoiados.

Um professor também destacou que a Pedagogia de Projetos *"contribui na fala, interação e socialização"* (Professor 7). A promoção do desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais é um dos principais benefícios dessa abordagem pedagógica, conforme defendido por Vygotsky e Cole (1978). A linguagem é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, e a interação em projetos permite que as crianças desenvolvam suas habilidades de comunicação de maneira prática e significativa.

Diante do exposto, é possível afirmar que a Pedagogia de Projetos tem trazido inúmeras contribuições positivas para o desenvolvimento das crianças, abrangendo diversas áreas e estágios de seu crescimento cognitivo, emocional e social. No entanto, a implementação dessa metodologia no Maternal não ocorre sem obstáculos. Conforme destacado pelos professores, alguns desafios foram identificados, principalmente no que diz respeito ao acolhimento das crianças e à colaboração entre os diversos atores envolvidos no processo educacional, que serão abordados a seguir.

3.8. Desafios na implementação da pedagogia de projetos

Entre os principais desafios apontados pelos professores na implementação da Pedagogia de Projetos está a necessidade de garantir um ambiente acolhedor, que promova segurança e confiança para as crianças, aspecto essencial para a aprendizagem. A criação desse ambiente requer o envolvimento ativo da equipe pedagógica, da gestão escolar e das famílias, reforçando a importância das parcerias eficazes no contexto educacional.

Outro desafio significativo é a imaturidade cognitiva e emocional das crianças pequenas. As práticas pedagógicas devem ser adaptadas para atender às capacidades das crianças, como ressaltado por Piaget (1978). A falta de apoio tanto da instituição quanto das famílias também é um desafio. O envolvimento ativo dos pais e o suporte institucional são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e de apoio.

Outro ponto ressaltado foi a necessidade de fortalecer o trabalho com as emoções e de investir em práticas que estimulem a linguagem oral, como rodas de conversa e contação de histórias, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças (VYGOTSKY; COLE, 1978).

Desse modo, os desafios na implementação da Pedagogia de Projetos incluem a necessidade de criar um ambiente acolhedor, obter suporte contínuo dos envolvidos, lidar com a limitação das crianças e garantir apoio institucional e familiar. Para aprimorar essa abordagem, é essencial focar no desenvolvimento emocional, melhorar a interação e colaboração entre todos os envolvidos, fortalecer as atividades de linguagem oral e promover uma parceria eficaz entre escola e família. A implementação eficaz da Pedagogia de Projetos, embora desafiadora, é essencial para garantir que as crianças desenvolvam habilidades críticas e aplicáveis em diversas situações. A promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, colaborativo e de apoio é crucial para promover o desenvolvimento integral e significativo das crianças.

3.9. Análise documental: Projeto político pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Menino Jesus” é um documento que orienta e fundamenta as práticas educativas da instituição, conforme os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). O PPP do CMEI “Menino Jesus” é pautado em três grandes eixos: flexibilidade, avaliação e liberdade. Esses eixos garantem à escola a autonomia necessária para organizar seu próprio trabalho pedagógico, reforçando a importância da avaliação em todos os níveis de ensino e promovendo a liberdade pedagógica por meio do pluralismo de ideias e concepções.

Embora o PPP não mencione explicitamente a Pedagogia de Projetos como uma prática central na instituição, ele aborda outras metodologias que fundamentam o ensino no CMEI. A proposta pedagógica do CMEI é baseada em duas teorias principais: o Construtivismo, de Jean Piaget, e o Sociointeracionismo, de Lev Vygotsky. O Construtivismo reconhece a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, promovendo a investigação, a experimentação e a resolução de problemas, onde o erro é compreendido como parte do desenvolvimento cognitivo. Já o Sociointeracionismo enfatiza a importância das interações sociais na construção do conhecimento, ressaltando a mediação cultural como base para o desenvolvimento infantil.

No que tange à metodologia de ensino, o PPP destaca a importância de uma prática pedagógica dinâmica e criativa, que vincula os conteúdos do currículo da Educação Infantil com a realidade e as necessidades dos alunos. A proposta busca desenvolver a autonomia e identidade das crianças por meio de atividades lúdicas e criativas, em conformidade com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. O professor atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma relação de troca entre o conhecimento prévio da criança e os conteúdos escolares.

No entanto, ao analisar o conteúdo do PPP, nota-se que a Pedagogia de Projetos não é mencionada como uma prática pedagógica estruturante, o que pode ser considerado uma limitação. A inclusão dessa abordagem, que promove a aprendizagem ativa e contextualizada por meio da resolução de problemas reais, poderia fortalecer ainda mais a proposta pedagógica da instituição, alinhando-se aos objetivos de formação integral das crianças, já estabelecidos no documento.

Apesar dessa ausência, o PPP oferece uma base sólida para o desenvolvimento infantil, ao propor metodologias que valorizam a interação social e a construção ativa do conhecimento. No entanto, a integração da Pedagogia de Projetos poderia garantir maior coerência entre os princípios interacionistas defendidos no PPP e as práticas pedagógicas implementadas no dia a dia. Isso facilitaria a criação de um ambiente de aprendizagem onde a curiosidade, a experimentação e a colaboração entre as crianças sejam incentivadas de maneira sistemática e planejada, promovendo, assim, um ensino mais dinâmico e significativo.

A implementação explícita da Pedagogia de Projetos no PPP permitiria uma maior articulação entre teoria e prática, oferecendo um caminho claro para a integração das áreas do conhecimento e incentivando o desenvolvimento de crianças mais autônomas e criativas. Ao integrar a Pedagogia de Projetos no PPP, a instituição poderia reforçar seu compromisso com uma educação que não apenas instrui, mas também forma cidadãos críticos e participativos, alinhando-se aos princípios emancipatórios e inovadores que são defendidos no documento.

4. CONCLUSÃO

Os resultados evidenciaram que a Pedagogia de Projetos, quando aplicada de forma adequada, favorece um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e contextualizado, promovendo o protagonismo infantil e o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico e cooperação. Os professores destacaram o aumento do engajamento das crianças e a relação significativa entre os conteúdos escolares e suas vivências cotidianas.

A pesquisa também identificou que essa metodologia dialoga com concepções curriculares que valorizam a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino, apresentando-se como uma alternativa progressista frente aos modelos tradicionais. Contudo, constatou-se a necessidade de maior integração da abordagem nos Projetos Político-Pedagógicos, bem como o fortalecimento do apoio institucional e da participação familiar.

Quanto ao processo avaliativo, observou-se que a avaliação contínua e formativa é essencial para acompanhar o progresso dos alunos e ajustar as intervenções pedagógicas de forma mais eficaz. Como contribuição prática, foi elaborado um e-book com sugestões metodológicas e experiências aplicáveis à Educação Infantil, oferecendo suporte aos educadores que desejam implementar a Pedagogia de Projetos.

Apesar das contribuições, a pesquisa apresenta limitações quanto à sua abrangência, sendo restrita a uma única instituição. Recomenda-se que futuros estudos ampliem o escopo, incluindo diferentes contextos e métodos, como observações diretas com as crianças, para aprofundar a análise sobre os efeitos dessa metodologia.

Em síntese, a Pedagogia de Projetos demonstrou-se uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Para sua plena efetividade, é fundamental o alinhamento entre práticas pedagógicas, diretrizes institucionais e o envolvimento ativo da comunidade escolar. A presente pesquisa contribui não apenas para o campo acadêmico, mas também para a prática docente, reforçando a importância de metodologias que coloquem a criança no centro do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Projetos e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, R. B. G. A pedagogia da escuta na Educação Infantil. **PET Pedagogia**, UFBA, 2018. Disponível em <<https://petpedagogia.ufba.br/pedagogia-da-escuta-na-educacao-infantil>> Acesso em: 20 nov. 2023.

ARROYO, M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MO-REIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

AUSUBEL, DP. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton; 1963.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC, 2009.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEZERRA, C. M. **Pedagogia de Projetos**: estudo de caso das escolas do município de São Luís no estado do Maranhão, das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal e da rede particular. 180 f. Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Superior de Educação e Ciências, 2016. Disponível em< <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/44480/1/TFM%20Cristiana%20Machado%20Bezerra.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2023.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012. Disponível em< <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/>> Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em< https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA> Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2023.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

FERREIRA, A. O.; DE SOUZA, M. J. J. A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual. **Revista Vértices**, v. 12, n. 3, p. 165-176, 2010. Disponível em< <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20100028>> Acesso em: 12 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, L. C.; SANTOS, R. O. A Importância da Família no Contexto Escolar para o Desenvolvimento da Criança. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 4, n. 2, 2017.

GUEDES, J. D. et al. Pedagogia de Projetos: uma ferramenta para a aprendizagem. ID on line. Revista de psicologia, v. 10, n. 33, p. 237-256, 2017. Disponível em< <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/650>> Acesso em: 22 nov. 2023.

LACERDA, M. E. B. B. **Pedagogia de Projetos**. 2019. Disponível em<http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf> Acesso em: 04 dez. 2023.

LEITE, J. A. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. In: J.A. Valente (org.) **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 237-252.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PERES, C. M. et al. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 249-255, 2014. Disponível em< <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86611>> Acesso em: 8 set. 2023.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre:2000.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RIBEIRO, E.J.; FELIZARDO, S. Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, p. 70-75, 2017. Disponível em<<https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/5595>> Acesso em: 20 nov. 2023.

ROSTAS, M.H.S.G. Formação de professores: aspectos de um processo em construção. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n. 2, p. 169-185, 2019. Disponível em< <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/183/98>> Acesso em: 15 set. 2023.

SANTANA, L.M.; LUCINI, M. Tessitura do conceito de liberdade nas teorias educacionais de John Dewey e Paulo Freire. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 1, p. 7, 2018. Disponível em< <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640897>> Acesso em: 04 nov. 2023.

SCHMIDT, I. A. John Dewey e a educação para uma sociedade democrática. **Revista Contexto & Educação**, v. 24, n. 82, p. 135-154, 2009. Disponível em<<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016>> Acesso em: 05 nov. 2023.

STIGGINS, R. **Assessment crisis: The absence of assessment for learning**. Phi Delta Kappan, 83(10), 758-765, 2002.

TIBA, I. **Disciplina, limite na medida certa**. 1ª edição, São Paulo. Editora Gente,1996.

VILLAS BOAS, B. **A Família na Escola e a Escola na Família**: como estabelecer uma parceria de sucesso. São Paulo: Gente, 2017.

VYGOTSKY, L.S.; COLE, M. **Mind in society**: Development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.

EVOLUÇÃO DA OCORRÊNCIA DE CÂNCER DE MAMA ENTRE MULHERES DE 25 A 35 ANOS NO ESPÍRITO SANTO

EVOLUTION OF THE OCCURRENCE OF BREAST CANCER AMONG WOMEN AGED 25 TO 35 IN ESPÍRITO SANTO

DOI: 10.29327/5660339.1-3

Francisco Silva Antônio de Carvalho¹

Angela da Silva Andrade²

Sara Souza dos Santos³

Marcus Antonius da Costa Nunes⁴

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

RESUMO

O câncer de mama é uma neoplasia caracterizada pelo crescimento descontrolado de células cancerígenas, que afeta e causa mortes entre as mulheres em diversas partes do mundo. No Brasil, a incidência do câncer de mama tem aumentado, exigindo maior atenção dos profissionais de saúde, especialmente na identificação precoce para detectar fatores de risco relacionados à doença. Este estudo foca na evolução da ocorrência do câncer de mama entre mulheres de 25 a 35 anos no Espírito Santo, uma condição com consequências severas nos períodos produtivos e reprodutivos. O objetivo geral é investigar a evolução da ocorrência da doença nesta faixa etária, analisar dados epidemiológicos, identificar fatores de risco e avaliar a efetividade das políticas públicas e estratégias de prevenção. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, com fontes primárias e secundárias de órgãos oficiais. Dessa forma, promover a conscientização sobre o câncer de mama, por meio do autoexame e das mamografias, é essencial, já que a detecção precoce aumenta as chances de tratamento eficaz. A parceria entre o governo, as instituições de saúde e a sociedade civil é fundamental para garantir o atendimento e o tratamento adequado às mulheres.

Palavras-chave: Câncer de mama. Políticas públicas de saúde. Prevenção.

ABSTRACT

Breast cancer is a neoplasm characterized by the uncontrolled growth of cancer cells, which affects and causes deaths among women in different parts of the world. In Brazil, the incidence of breast cancer has increased, requiring greater attention from health professionals, especially in early identification to detect risk factors related to the disease. This study focuses on the evolution of the occurrence of breast cancer among women aged 25 to 35 in Espírito Santo, a condition with severe consequences in the productive and reproductive periods. The general objective is to investigate the evolution of the disease in this age group, analyze epidemiological data, identify risk factors and evaluate the effectiveness of public policies and prevention strategies. The research adopts a qualitative and exploratory approach, with primary and secondary sources from official bodies. Therefore, promoting awareness about breast cancer, through self-examination and mammograms, is essential, as early detection increases the chances of effective treatment. The partnership between the government, health institutions and civil society is essential to guarantee adequate care and treatment for women.

Keywords: Breast cancer, Public health policies, Prevention.

1. INTRODUÇÃO

O câncer de mama é uma neoplasia caracterizado pelo crescimento de células cancerígenas que afeta e causa mortes entre as mulheres em diversas partes do mundo, representando um desafio significativo para os sistemas de saúde. Este tipo de câncer afeta mulheres de diferentes idades, sendo sua ocorrência particularmente preocupante entre aquelas na faixa etária de 25 a 35 anos, devido ao impacto em seu período produtivo e reprodutivo da vida. No Brasil, a incidência do câncer de mama tem mostrado um avanço nos últimos anos, exigindo atenção especial dos profissionais da saúde para entender os fatores associados e as estratégias de prevenção. Não há na literatura um conceito que define o que seria mulheres jovens. O Inca trabalha com faixas etárias 20-29 e 30-39 anos. Algumas literaturas consideram a faixa etária 25-35 anos e outras consideram abaixo de 40 anos.

De acordo com dados recentes do Instituto Nacional de Câncer (INCA), os dados estimados de casos novos de câncer são atualizados pelo INCA a cada três anos [...], o Espírito Santo tem registrado um aumento na detecção de casos de câncer de mama em mulheres jovens. Especialistas apontam que, apesar dos avanços nas políticas de saúde, a mortalidade associada ao diagnóstico tardio e à falta de acesso a tratamentos precoces.

O objetivo geral deste estudo é investigar a evolução da ocorrência de câncer de mama em mulheres jovens na faixa etária entre de 25 a 35 anos no Espírito Santo. Para isso, pretende-se analisar os dados epidemiológicos sobre o tema, identificar os principais fatores de risco associados a essa população e avaliar a efetividade das políticas públicas e estratégias de prevenção direcionadas a esse grupo. Este trabalho adota uma abordagem predominantemente qualitativa e exploratória, seguindo as classificações que, de acordo com Gil, de 2002 p. 41.

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Historicamente, o câncer de mama tem desafiado o sistema de saúde do Espírito Santo, especialmente em função das desigualdades no acesso aos serviços de diagnóstico e tratamento. Apesar das campanhas de conscientização e dos avanços tecnológicos, as mulheres jovens continuam a enfrentar barreiras significativas para o diagnóstico precoce. Essa realidade destaca a importância de estudos que correlacionam tendências epidemiológicas com fatores socioeconômicos e ambientais, proporcionando subsídios para o aprimoramento das políticas públicas e redução das desigualdades regionais no enfrentamento do câncer de mama.

A incidência crescente do câncer de mama entre mulheres jovens no Estado também traz à tona a necessidade urgente de políticas de saúde mais inclusivas, que garantam o acesso a exames preventivos e tratamentos adequados. O diagnóstico precoce é fundamental para melhorar as taxas de sobrevivência e reduzir o impacto social e econômico dessa doença. Assim, segundo Silva et al, 2012,

Diagnóstico precoce consiste na conscientização da população e de profissionais de saúde para os sinais e sintomas precoces do câncer promovendo a realização de uma consulta nos serviços de saúde para os indivíduos sintomáticos. Rastreamento significa submeter indivíduos sem sintomas a exames de triagem para detectar o câncer (ou lesões precursoras do câncer) e organizar referências para confirmação de diagnóstico e tratamento.

A compreensão da incidência da ocorrência do câncer de mama no Espírito Santo é essencial para a formulação de estratégias de tratamento e prevenção, além de possibilitar a implementação de programas de conscientização e de políticas de intervenção nas principais causas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Fatores de risco associados ao câncer de mama na faixa etária 25-35 anos

O câncer de mama em mulheres jovens está associado a fatores genéticos, hormonais, de estilo de vida e ambientais. Mutações nos genes BRCA1 e BRCA2 aumentam o risco significativamente, de 40% a 87%, enquanto mulheres sem essas mutações têm risco de 12%. O histórico familiar, especialmente com parentes de primeiro grau, pode dobrar o risco. O uso prolongado de contraceptivos hormonais e terapias de reposição hormonal também eleva o risco. Comportamentos como sedentarismo, obesidade, consumo de álcool e tabagismo, além de dietas ricas em gorduras saturadas e ultraprocessados, contribuem para a maior predisposição à doença. A análise dos impactos da obesidade feminina e seus mecanismos estão além do escopo desta revisão. Existem diversos fatores associados à incidência de câncer de mama.

Os fatores comportamentais/ambientais bem estabelecidos incluem a ingestão de bebida alcoólica, sobrepeso e obesidade, inatividade física e exposição à radiação ionizante (Inumaru et al., 2011; Anothaisintawee et al., 2013; WHO, 2018; WCRF/AICR, 2018; INCA, 2020, IARC, 2021a e b). O tabagismo, fator estudado ao longo dos anos com resultados contraditórios, é atualmente classificado pela International Agency for Research on Cancer (IARC) como agente carcinogênico com *limitada evidência* para câncer de mama em humanos (Iarc, 2021). São evidências sugestivas, mas não conclusivas, de que ele possivelmente aumenta o risco desse tipo de câncer (Jemal et al., 2019; Drope et al., 2018, apud INCA 2024).

Fatores reprodutivos, como menarca precoce (antes dos 12 anos), menopausa tardia (após os 55 anos) e ausência de filhos, aumentam a exposição hormonal ao longo da vida, intensificando os riscos. Além disso, a exposição à radiação ionizante, especialmente durante a infância ou adolescência, multiplica o risco em mulheres que passaram por tratamentos de radioterapia no tórax.

No aspecto psicossocial, o estresse crônico afeta negativamente o sistema imunológico e está associado a hábitos prejudiciais, como má qualidade do sono e alimentação inadequada, potencializando os fatores de risco.

O câncer de mama não tem uma causa única. Diversos fatores estão relacionados ao aumento do risco de desenvolver a doença, tais como: idade, fatores endócrinos/história reprodutiva, fatores comportamentais/ambientais e fatores genéticos/hereditários (Adami et al., 2008 apud INCA 2024).

Outros fatores, segundo o INCA, estão relacionados com a incidência do câncer de mama em mulheres no geral. Por exemplo, a taxa entre os homens é em torno de 20 vezes menos que a incidência em mulheres.

2.2. Características Biológicas do Câncer de Mama em Mulheres Jovens (25 a 35 anos)

O câncer de mama em mulheres jovens (25 a 35 anos), embora menos comum, é biologicamente mais agressivo e frequentemente associado a subtipos tumorais desafiadores, como o câncer de mama triplo-negativo (CMTN) e o HER2-positivo. O CMTN, comum entre afrodescendentes, é resistente a terapias hormonais e direcionadas, sendo a quimioterapia a principal abordagem. Esse subtipo apresenta rápida progressão e alta taxa de recidiva, embora estudos em imunoterapia tragam novas perspectivas. Já o câncer HER2-positivo é agressivo e tem maior chance de metastatizar, mas responde bem a terapias direcionadas, como o trastuzumabe, que aumentam as taxas de sobrevivência. No entanto, o risco de recidiva permanece elevado, demandando monitoramento contínuo. Esses subtipos ressaltam a gravidade do câncer de mama em mulheres jovens e a necessidade de avanços terapêuticos específicos para esse grupo.

2.3. Panorama Global sobre o Câncer de Mama em Mulheres Jovens (25 a 35 anos)

O câncer de mama em mulheres jovens têm mostrado uma tendência de aumento global, especialmente em países desenvolvidos como os Estados Unidos e na Europa, onde o diagnóstico precoce tem melhorado as taxas de sobrevivência. Em contraste, em países em desenvolvimento, a falta de programas de rastreamento e diagnósticos tardios continuam

sendo um problema significativo. A maioria dos diagnósticos em mulheres jovens está associada a subtipos mais agressivos, como o câncer de mama triplo-negativo e HER2-positivo, que têm maior risco de recidiva e prognóstico menos favorável.

Embora o câncer de mama seja mais raro em mulheres jovens, as taxas de incidência têm mostrado um aumento em várias partes do mundo. Fatores como o diagnóstico precoce, autoexames e políticas educacionais e de conscientização têm contribuído para o aumento no diagnóstico (INCA, 2024).

No Brasil, o câncer de mama representa o tipo mais comum entre as mulheres acima de 40 anos, com uma crescente incidência em jovens de 25 a 35 anos. Segundo o Instituto Nacional de Câncer (INCA, 2024).

O câncer de mama é o tipo mais comum entre as mulheres no Brasil. Em 2024, o INCA estima que o Brasil registre 73.610 novos casos de câncer de mama. [...] nos últimos dois anos, a ocorrência da doença em mulheres com menos de 35 anos representou 5% do número total de casos. Historicamente, o câncer de mama era identificado em apenas 2% em mulheres abaixo dos 35 anos.

A detecção precoce ainda é um desafio devido à limitação dos programas de rastreamento para mulheres abaixo dos 40 anos, resultando em diagnósticos tardios. “O aumento na prevalência de fatores de risco, como a obesidade, o sedentarismo e o uso de hormônios contraceptivos, contribui para uma tendência de crescimento dessa doença em mulheres jovens” (INCA, 2024). O câncer triplo-negativo e o HER2-positivo são subtipos prevalentes entre as mulheres jovens no Brasil, sendo mais agressivos e frequentemente diagnosticados em estágios avançados. “Em países desenvolvidos, como os Estados Unidos e a Europa, o diagnóstico precoce tem contribuído para uma melhoria nas taxas de sobrevivência” (American Cancer Society, ACS, 2024).

Esse resumo pode ser utilizado como base para entender a situação atual do câncer de mama em mulheres jovens, tanto globalmente quanto no Brasil. Para mais detalhes, consulte as fontes fornecidas.

O câncer de mama é uma das principais causas de mortalidade feminina, com cerca de 2,3 milhões de novos casos diagnosticados em 2020, segundo a OMS (2020). Embora a maioria dos casos ocorra em mulheres acima de 40 anos, a incidência em mulheres jovens, especialmente entre 25 e 35 anos, tem aumentado devido a diagnósticos mais precoces e padrões distintos em relação às mulheres mais velhas. Embora represente apenas 0,44% dos casos globais, essa faixa etária sofre um impacto significativo na qualidade de vida das pacientes (OMS, 2020; INCA, 2024).

Nos Estados Unidos, mulheres jovens representam cerca de 10% dos casos de câncer de mama, com maior mortalidade entre afrodescendentes e hispânicas, devido à prevalência de subtipos agressivos como o triplo-negativo. Na América Latina, incluindo o Brasil, a incidência tem aumentado, especialmente em áreas urbanas, com altas taxas de diagnósticos tardios. Segundo o INCA (2024), mulheres jovens apresentam maior prevalência de câncer triplo-negativo, que tem altas taxas de recidiva. No Espírito Santo, a incidência na faixa de 30 a 35 anos tem crescido, com diagnósticos em estágios avançados, agravados pela falta de rastreamento eficaz e pelo acesso limitado aos serviços de saúde em regiões periféricas. Fatores como sedentarismo, alimentação inadequada, uso de contraceptivos hormonais e adiamento da maternidade contribuem para o aumento de casos, além do crescimento da expectativa de vida e mudanças no perfil reprodutivo (OMS, 2020).

2.4. Medidas preventivas ao câncer de mama

Medidas preventivas, como rastreamento precoce, educação comunitária e promoção de hábitos saudáveis, são essenciais para reduzir riscos e melhorar o prognóstico do câncer de mama. O uso de tecnologias emergentes, como inteligência artificial e telemedicina, aliado a campanhas educativas, pode ampliar a eficácia das políticas públicas, especialmente em populações jovens e vulneráveis. O estresse crônico impacta o câncer de mama em mulheres jovens ao afetar hormônios, o sistema imunológico e hábitos prejudiciais. Pressões sociais e profissionais aumentam a ansiedade, dificultando a prevenção e o diagnóstico precoce. A adoção de hábitos saudáveis, como exercícios e alimentação equilibrada, é fundamental para reduzir os riscos e melhorar a saúde.

O SUS lidera ações preventivas, oferecendo mamografias gratuitas para mulheres entre 50 e 69 anos, mas há lacunas no atendimento a mulheres jovens. Campanhas como o Outubro Rosa ampliaram a conscientização, mas desafios como desigualdade regional e infraestrutura limitada comprometem a eficácia.

O SUS oferece mamografias gratuitas para mulheres de 50 a 69 anos como parte da estratégia nacional de rastreamento, embora haja necessidade de ampliar o acesso para grupos de maior risco fora dessa faixa etária (INCA, 2021).

Tecnologias emergentes, como IA e telemedicina, têm grande potencial para melhorar o diagnóstico precoce e o acesso à saúde, especialmente em regiões remotas. Iniciativas estaduais, como no Espírito Santo, mostram resultados positivos quando combinadas com parcerias comunitárias. A incidência de câncer de mama em mulheres de 25 a 35 anos tem crescido, com casos mais agressivos ligados ao sedentarismo e à obesidade. Apesar do uso de tecnologias

como IA e Big Data, as políticas públicas ainda não oferecem estratégias específicas para mulheres jovens. É necessário implementar rastreamento personalizado, apoio psicológico e programas educativos. Campanhas como o Outubro Rosa têm grande alcance, mas desafios como a desigualdade regional ainda limitam sua eficácia. No Espírito Santo, as campanhas locais têm maior impacto quando associadas a parcerias comunitárias (SES-ES, 2023).

Pesquisas indicam que a telemedicina tem mostrado resultados promissores, com estudos de Souza e Lima (2022) mostrando que “a implementação de plataformas digitais para acompanhamento remoto tem contribuído para o aumento da adesão ao rastreamento, especialmente entre as mulheres com maior dificuldade de acesso aos serviços de saúde presenciais”.

Apesar dos avanços nas políticas de prevenção ao câncer de mama, ainda há lacunas no atendimento a mulheres jovens, já que as políticas de rastreamento se concentram na faixa etária acima de 40 anos. Mulheres entre 25 e 35 anos, embora com menor incidência, têm apresentado casos mais agressivos da doença. Segundo a OMS (2021), é essencial criar estratégias de rastreamento personalizadas para essa faixa etária, considerando fatores de risco específicos e intensificando a educação e conscientização da população jovem.

Para melhorar a eficácia das políticas públicas de prevenção do câncer de mama em mulheres jovens, é necessário adotar uma abordagem integrada, utilizando tecnologias emergentes como IA, big data e telemedicina, além de programas de educação sobre fatores de risco. Políticas focadas na saúde mental, com apoio psicológico, também são essenciais para reduzir o impacto do estresse e fatores psicossociais. A revisão das estratégias de rastreamento e a adoção de um modelo de cuidado personalizado são fundamentais para a detecção precoce e tratamento eficaz.

2.5. Dados epidemiológicos sobre a evolução da incidência de câncer de mama em mulheres jovens

No estado do Espírito Santo, a Secretaria Estadual de Saúde, SESA, é responsável pela política pública de enfrentamento ao câncer de mama. A referência técnica da Saúde da Mulher da Sesa, Raquel Azevedo, destaca a importância dos exames de rastreamento:

A realização do preventivo e da mamografia é crucial para a mulher de 50 a 69 anos de idade, a cada dois anos. Esses exames são ferramentas valiosas para detectar sinais precoces de alterações que podem indicar câncer, aumentando as chances de tratamento eficaz e cura (SESA, 2024).

Segundo o Instituto Nacional do Câncer (INCA), o câncer de mama é o tipo de câncer mais frequente em mulheres, após o câncer de pele. No Brasil as taxas mais altas estão nas regi-

ões Sul e Sudeste. Para cada ano do triênio 2023-2025 foram estimados 73.610 casos novos com um risco estimado de 66,54 casos a cada 100 mil mulheres, o que representa uma taxa ajustada de incidência de 41,89 casos por 100.000 mulheres (INCA, 2022).

A tabela 1 apresenta o detalhamento de cada estado da região Sudeste das taxas brutas e taxas ajustadas de neoplasia maligna de mama para cada grupo de 100000 mulheres ordenadas e compiladas da Região Sudeste do Brasil, composta por 5 Estados.

Tabela 1 - Taxas brutas e ajustadas* de incidência por neoplasia maligna da mama, por 100 mil mulheres, estimadas para cada ano do triênio 2023-2025, segundo Brasil, regiões e Unidades da Federação

Unidade da Federação	População 2022	% populacional na região	Nº de caso	% população Estado	Taxa bruta	Taxa ajustada*
Espírito Santo	3.833.486	4,52%	900	2,28%	42,20	32,94
Minas Gerais	20.538.718	24,22%	7.670	19,51%	69,80	49,28
Rio de Janeiro	16.054.524	18,82%	10.290	26,17%	111,83	70,57
São Paulo	44.420.459	52,44%	20.470	52,04%	84,43	56,37
Região Sudeste	84.847.187 mulheres	100%	39.330	100%	84,46	52,83

*Taxas ajustadas pela população mundial padrão.
 Fonte: Carvalho, Andrade e Souza, 2024; autores. Adaptado de INCA 2022.

Segundo o Censo de 2022, o Sudeste do Brasil teve um aumento populacional de 4,4 milhões, passando de 80.364.410 para 84.847.187 habitantes. No entanto, o Espírito Santo apresenta a menor taxa de incidência de câncer de mama na região, com 32,94 casos para cada 1.000 mulheres. Em contraste, o Rio de Janeiro tem a maior taxa, com 70,57 casos por 100.000 mulheres. A média da região é de 52,83 casos por 100.000 mulheres, com uma mediana de 52,83 e desvio padrão de 15,65. A taxa de incidência no Espírito Santo está acima de 1 desvio padrão da média regional.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com a plataforma pública Gov.Br, o câncer de mama é causado pela multiplicação desordenada de células anormais na mama, formando um tumor com potencial de se espalhar para outros órgãos. Essa é a forma mais comum de câncer entre mulheres no Brasil e no mundo, enquanto a incidência em homens é muito baixa, representando apenas 1% dos casos totais.

Da Silva 2024 apresenta os seguintes indicadores sobre o câncer de mama.

O câncer de mama é uma neoplasia que acomete predominantemente as mulheres. Estima-se que uma em cada oito mulheres desenvolverão (⅛) essa doença em algum momento de suas

vidas. Em 2020 foram estimados 2.261.419 novos casos e 684.996 óbitos por câncer de mama, sendo o tipo de câncer mais incidente e com a taxa de mortalidade mais alta no mundo (13,6 óbitos por 100.000 mulheres).

A presente pesquisa é classificada quanto aos objetivos como exploratória, uma vez que, Segundo Gil, 1999 a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.

A pesquisa é classificada como bibliográfica e documental, conforme Gil (2002). A bibliografia consultada inclui dicionários, enciclopédias e outras fontes literárias, enquanto as fontes documentais englobam relatórios do Instituto Nacional do Câncer, do Governo do Estado do Espírito Santo e da AFECC. Também foram analisadas publicações periódicas, revistas e artigos científicos. Além disso, foi realizada uma entrevista com uma paciente diagnosticada com câncer de mama para avaliar a efetividade das políticas de conscientização e tratamentos disponíveis. A entrevista utilizou um questionário estruturado com questões abertas, enviado por e-mail.

4. RESULTADOS

Felix et al, 2011 apresentaram resultados de uma pesquisa sobre a tendência de mortalidade por câncer de mama no período de 1980 a 2007 no qual evidenciaram o aumento da incidência e das taxas de mortalidades e crescimento exponencial da mortalidade em todas as faixas, inclusive no grupo de faixa etária entre 30 e 39 anos.

Esta pesquisa apresenta histórico com abrangência maior, com indicadores referentes ao período 1979 até 2022, composto por dados documentais, especialmente do Atlas nacional do INCA - Instituto Nacional do Câncer; foram utilizados dados de campanhas de organizações ligadas ao estudo do câncer e da Secretaria Estadual de Saúde- SESA - ES.

O estudo bibliográfico atendeu aos objetivos da pesquisa, descrevendo, com base nas fontes consultadas, os fatores de risco associados ao câncer de mama em mulheres jovens (25-35 anos), conforme detalhado na seção sobre fatores de risco (páginas 1-7). As consequências da doença incluem intervenções cirúrgicas agressivas, tratamentos como quimioterapia e radioterapia, e até óbitos. Com base no referencial teórico, é crucial abordar os fatores de risco que contribuem para a evolução do câncer, especialmente em mulheres jovens.

Mulheres a partir dos 50 anos de idade têm maior risco de desenvolver câncer de mama. O acúmulo de exposições ao longo da vida e as próprias alterações biológicas com o envelhecimento aumentam, de modo geral, esse risco (Silva e Silva, 2005; WHO, 2018).

Fatores genéticos e histórico familiar são indicadores relevantes para análise e caracterização dos fatores de riscos. Outros indicadores importantes, por exemplo, estão relacionados a contraceptivos hormonais usados por períodos prolongados.

Outros fatores estão relacionados com sedentarismo, podendo aumentar em até 30% a incidência de câncer de mama nessas mulheres. Além desses, fatores psicossociais e reprodutivos também podem aumentar o risco do desenvolvimento da doença.

Os fatores endócrinos/história reprodutiva estão relacionados principalmente ao estímulo estrogênico, seja endógeno ou exógeno, com aumento do risco quanto maior for a exposição. Esses fatores incluem: história de menarca precoce (idade da primeira menstruação menor que 12 anos), menopausa tardia (após os 55 anos), primeira gravidez após os 30 anos, nuliparidade, uso de contraceptivos orais (estrogênio-progesterona) e terapia de reposição hormonal pós-menopausa (estrogênio-progesterona) (Silva e Silva, 2005; WHO, 2018; Iarc, 2021, apud INCA 2024).

Outros fatores estão relacionados com outras tipologias de câncer de mama e alteram de acordo com a faixa etária.

Sobre a efetividade das políticas públicas de conscientização e tratamentos ao câncer de mama, especialmente em mulheres jovens entre 25 e 35/40 anos, apresentamos a seguir a opinião de uma jovem senhora que teve câncer de mama.

Segundo a voluntária da pesquisa, no caso dela, houve uma associação de fatores genéticos e outros.

A incidência de câncer de mama vem atingindo cada vez mais um maior número de mulheres jovens. Acredita-se que esse número está sendo elevado devido a mudanças de estilo de vida, falta de exercícios físicos, aumento do consumo de álcool, e ou cigarro, estresse e entre outros. Eu, particularmente no meu caso, além de casos na família, vejo que muitos desses fatores sim contribuíram para que desencadeasse um CA em mim aos 38 anos de idade, onde fui diagnosticada com um carcinoma ductal invasivo geral 3 (Entrevistada 1, 2024).

A percepção da entrevistada sobre a eficácia da política de atendimento é positiva, mesmo ela morando em localidade que não tinha todos os recursos no próprio município. A entrevistada relatou que, inicialmente, houve dificuldades para agilizar os primeiros exames em seu município. No entanto, após o diagnóstico, ela precisou realizar exames em outros municípios, devido à falta de especialidades locais. A partir desse momento, o processo foi rápido e sem maiores dificuldades. Ela destacou que o diagnóstico precoce foi crucial, pois facilitou o tratamento e permitiu maior rapidez na intervenção (Entrevistada 1, 2024).

Sobre como são realizados os tratamentos em mulheres jovens a voluntária elencou:

Existe dois tratamentos,local e sistêmico eu fiz um pouco dos dois ,o local eu dizia cirurgia e a radioterapia com a reconstrução mamária ,e no sistêmico,que entra a quimioterapia e a terapia biológica ,eu fiz a hormonioterapia (Entrevistada 1, 2024).

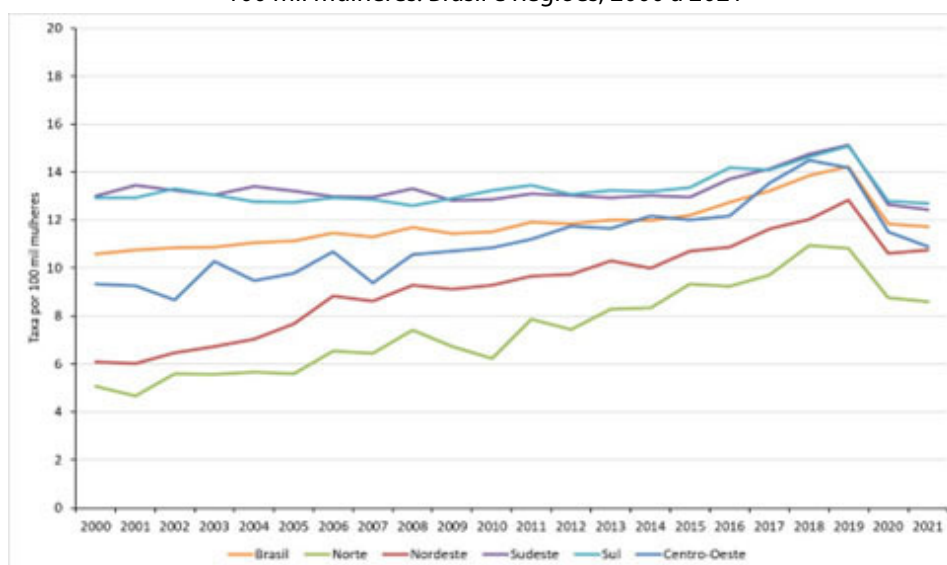
Sobre a percepção da universalização do tratamento para o câncer de mama, a entrevistada elenca que a universalização se dá via SUS, com atendimentos diretos nos municípios grandes e com agendamentos pelos municípios menores para o tratamento nos grandes centros. Outra observação da entrevistada diz respeito a existências de lacunas perceptíveis quanto ao tratamento do câncer de mama.

“No meu caso a lacuna que eu considero relevante é a falta de interesse por parte de alguns profissionais em ter um olhar mais atento voltado para essa realidade,um olhar mais humano,uma vez que infelizmente a gente quando se encontra nesta situação,fica mais frágil, vulnerável, não é fácil”, afirmou a entrevistada 1.

A taxa de mortalidade por câncer de mama, ajustada por idade pela população mundial, foi 11,71 óbitos/100.000 mulheres em 2021, segundo dados do INCA, em 2022. No Brasil, estes indicadores estão organizados e registrados desde o quadriênio de 1979-1983.

As regiões Sudeste e Sul têm as maiores taxas (12,43 e 12,69 óbitos/100.000 mulheres, respectivamente), seguidas do Nordeste (10,75 óbitos/100.000 mulheres), Centro-Oeste (10,90 óbitos/100.000 mulheres) e Norte (8,59 óbitos/100.000 mulheres) (INCA, 2022). A queda observada nos anos de 2020 e 2021 possivelmente se relaciona à pandemia, cujos óbitos por Covid19 podem ter sido uma causa concorrente.

Figura 1 -. Taxas de mortalidade por câncer de mama por ano, ajustadas pela população mundial, por grupo de 100 mil mulheres. Brasil e Regiões, 2000 a 2021



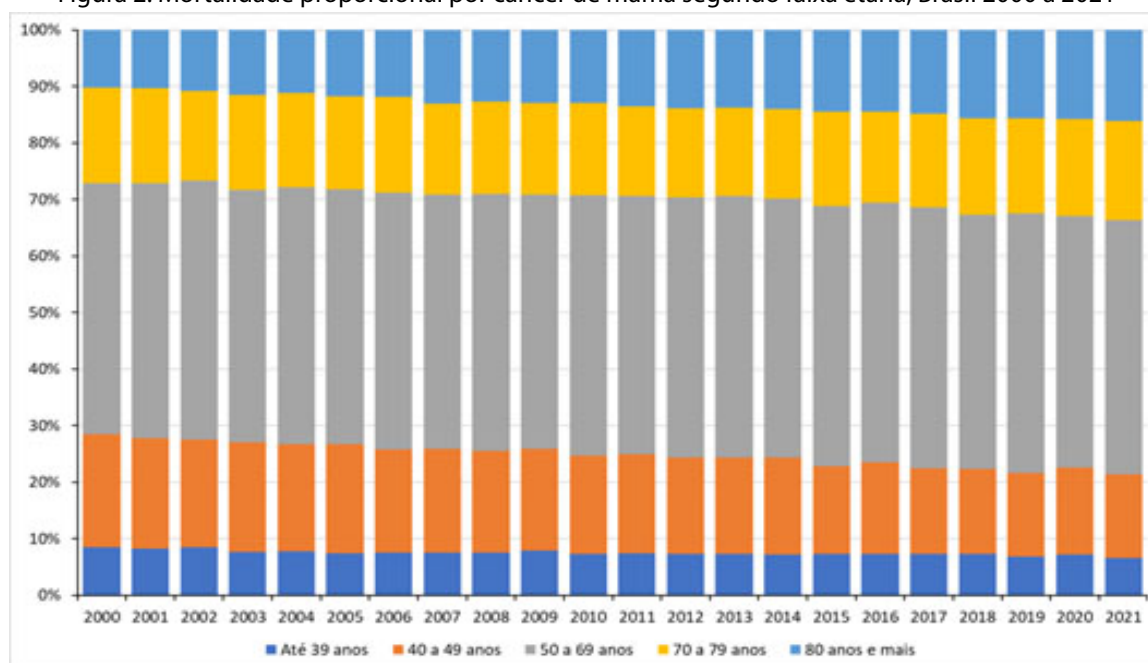
Fonte: INCA. Carvalho, Andrade e Souza, 2024; autores.

A taxa de óbitos por câncer de mama na região Sudeste, incluindo o Espírito Santo, aumentou 15%, de 14,69 óbitos por 100.000 mulheres no quadriênio 1979-1983 para 16,75 no quadriênio 2013-2017. No último quadriênio, a taxa voltou a 14,69, igual à de 1979-1983.

Dados do INCA indicam que as maiores taxas de mortalidade estão na faixa etária de 40 a 69 anos, com aumento significativo entre mulheres acima de 80 anos. A queda nas taxas observada em 2020 e 2021 pode estar relacionada à pandemia de Covid-19, cujos óbitos podem ter impactado os números (INCA, 2024).

A Figura 2 apresenta a linha do tempo da evolução das taxas de mortalidade por grupo de 100000 mil mulheres. A faixa etária acima de 80 anos registrou um crescimento atípico em relação às demais faixas etárias.

Figura 2. Mortalidade proporcional por câncer de mama segundo faixa etária, Brasil 2000 a 2021



Fonte: DATASUS. Sistema de Informações de Mortalidade. Acesso em 11 de dezembro de 2024.

De acordo com as Diretrizes para a Detecção Precoce do Câncer de Mama (INCA, 2015), a mamografia de rastreamento é recomendada para mulheres de 50 a 69 anos, sem sinais ou sintomas da doença, a cada dois anos. Para mulheres de 25 a 35 anos, não há indicação de mamografia preventiva, devido a vários fatores. O INCA explica que, nessa faixa etária, a incidência de câncer de mama é baixa, e a realização de exames preventivos seria inviável em termos de custos, além de não atingir adequadamente o grupo com maior incidência, que são mulheres acima de 35 anos. De acordo com o KALIKS, 2012,

[...] entre as mulheres mais jovens existem mais casos de Triplo-negativo, mas no geral a incidência é infinitamente menor do que em mulheres na faixa de 50/60 anos; [...] tem que levar em consideração os efeitos colaterais uma exposição em massa de mulheres em plena atividade sexual, por exemplo, a um tratamento hormonal preventivo (KALIL, 2012).

A grande questão concernente ao tratamento do câncer de mama em mulheres está na realizada com as taxas de mortalidade, por grupo de 100 mil mulheres.

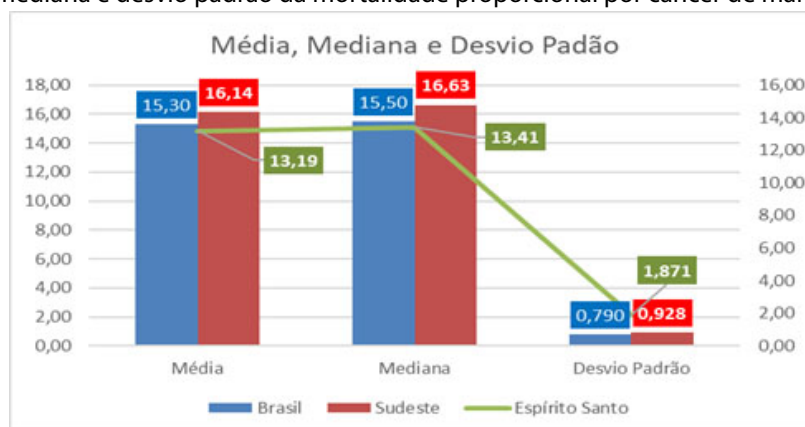
Tabela 2 - Taxa de mortes por câncer de mama, sexo feminino por quadriênio 1979-2022, por grupo de 100.000 mulheres

Local	1979 - 1983	1984 - 1988	1989- 1993	1994 - 1998	1999 - 2003	2004 - 2008	2009 - 2013	2013 - 2017	2018 - 2022
Brasil	13,73	14,47	15,50	15,64	15,24	15,28	15,54	15,92	16,41
Região Sudeste	14,69	15,50	16,63	17,10	16,66	16,72	16,51	16,75	14,69
Espírito Santo	11,22	11,10	12,23	13,49	13,41	14,69	15,47	15,89	11,20

Fonte: Carvalho, Andrade e Souza, 2024; autores. Dados primários: INCA, 2022.

A figura 3 apresenta as medidas de tendência central dos indicadores. O Espírito Santo apresenta melhores indicadores do que a média Nacional e da região Sudeste; também apresentou o maior desvio padrão com redução significativa especialmente no último ano , 2022, com redução considerável da taxa de mortalidade.

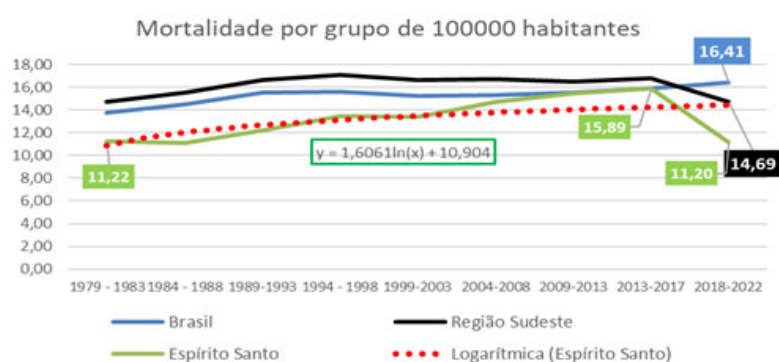
Figura 3 - Média, mediana e desvio padrão da mortalidade proporcional por câncer de mama, Brasil 1979-2022



Fonte: Carvalho, Andrade e Souza, 2024; autores. Dados primários: INCA, 2022.

A evolução das taxas de incidência e de mortalidade ao comparar os resultados consolidados do Brasil, da região Sudeste e do Espírito Santos apresentam resultados com tendências diferentes.

Figura 4 - Mortalidade proporcional por câncer de mama, Brasil 1979-2022



Fonte: Carvalho, Andrade e Souza, 2024; autores.

O resultado geral do Brasil, no período 1979-2022 apresenta um linha de tendência de crescimento, saindo de aproximadamente 13,73 óbitos por grupo de 100000 mulheres para 16,41 em 2022; crescimento de mais de 16,31% no período. Na região sudeste o crescimento apresenta em 2022 os mesmo indicadores de 1979, com taxa de 14,69 óbitos por grupo de 100000 mulheres.

No Espírito Santo os indicadores são positivos, com redução leve, com uma linha de tendência que indica uma redução da taxa. No período 2021 para 2022 a redução foi 29% na taxa de mortalidade entre as mulheres jovens.

O terceiro objetivo trata de avaliar a efetividade de políticas públicas e estratégias de prevenção a incidência do câncer de mama, especialmente em mulheres jovens. Os indicadores apontam que as reduções dos índices no Espírito Santo precisam e devem continuar sendo monitoradas. Os indicadores, apontam que há redução, especialmente, no período após 2013, quando as taxas de incidência caíram 15,89 para 11,20 em 2022. No mesmo período a média no Brasil foi de 15,92 para 16,49. Na região Sudeste, a média também diminuiu, puxada especialmente pelo Espírito Santo. No período 2021 para 2022 a redução no Espírito Santo foi de 29% na taxa de mortalidade entre as mulheres jovens.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As alterações decorrentes das modificações na estrutura etária da população residente nesse estado não foram controladas por nenhum coeficiente estatístico de ajuste das faixas etárias.

Este estudo permitiu analisar os padrões temporais da mortalidade por câncer de mama em mulheres no estado do Espírito Santo. Esta pesquisa bibliográfica documental carece de uma avaliação profunda antes de qualquer publicação.

Os resultados indicaram que há uma tendência de redução da incidência de câncer de mama entre as mulheres jovens no Espírito Santo 25-35/40 anos, especialmente nos quadriênios 2013-2017 e 2018-2022, com redução acentuada de 29% no período 2021-2022.

A pesquisa buscou contribuir para um maior entendimento sobre a incidência de câncer mamário em mulheres do Espírito Santo, destacando a importância dessa neoplasia como um problema significativo de saúde pública para esse grupo populacional.

Não foi possível identificar e tão pouco investigar a eficácia seletiva das ações de saúde pública, uma vez que os indicadores dos INCA, da Sesa e dos municípios não conseguem servir de base para uma análise criteriosa das campanhas, como por exemplo, “outubro rosa”, preventivos em eventos e organizações.

Reduzir a incidência e a mortalidade por câncer de mama no Espírito Santo representa um desafio significativo para o Sistema Único de Saúde (SUS) capixaba. Esse desafio envolve a necessidade de oferecer serviços assistenciais de alta qualidade, que se tornam cada vez mais caros e complexos. Além disso, é fundamental garantir que esses serviços sejam acessíveis e contemplem a integralidade da saúde da mulher em todas as fases de sua vida.

REFERÊNCIAS

AMERICAN CANCER SOCIETY, ACS. **2024-fatos-e-números-de-câncer**. Acesso em 10 de dezembro de 2024 . Disponível em: <https://www.amsoc.com.br/pt>

DA SILVA, Gabriela Rodarte Pedroso. **Tendência da taxa de mortalidade por câncer de mama em mulheres com 20 anos ou mais no Brasil, 2005-2019**. Revista & Saúde Coletiva 2024.

FELIX, Janaina Daumas et al. **Tendência da Mortalidade por Câncer de Mama em Mulheres no Estado do Espírito Santo, no Período de 1980 a 2007**. Revista Brasileira de Cancerologia, v. 57, n. 2, p. 159-166, 2011.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. **Como classificar as pesquisas**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GIL, Antonio Carlos. 1946 – **Como Elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO FEDERAL, PORTAL GOVBR. **Incidência do câncer de mama**. Acesso em 15 de dezembro de 2024. Disponível em:

GUEDES, A. L.; SOUSA, A. R. **O impacto do estresse psicológico no câncer de mama: Revisão de estudos clínicos**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 42, n. 4, p. 424-431, 2020. 11 dezembro de 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeções da População**. Acesso em 15 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA. A situação do câncer de mama no Brasil: síntese de dados dos sistemas de informação>. Rio de Janeiro: INCA, 2019b. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/publicacoes/livros/situacao-do-cancer-de-mama-no-brasil-sintese-de-dados-dos-sistemas-de-informacao> Acesso em: 10 dezembro 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA. **Atlas de mortalidade por câncer**. Rio de Janeiro: INCA, 2021. base de dados. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/app/mortalidade>. Acesso em: 06/12/2024.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (INCA). **Estimativas de Incidência de Câncer no Brasil, 2020**. Rio de Janeiro: INCA, 2020. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/pt-br/estimativa>. Acesso em: 06/12/2024.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (INCA). **Fatores de risco para o câncer de mama**. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/pt-br/fatores-de-risco>. Acesso em: 5 dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA. **Fatores relacionados ao aumento do risco de desenvolver o câncer de mama**. Rio de Janeiro: INCA, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/cancer/numeros/estimativa>. Acesso em: 12 dezembro de 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA. **Estimativa 2023: incidência do Câncer no Brasil**. Rio de Janeiro: INCA, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/cancer/numeros/estimativa>. Acesso em: 25 nov 2022. INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (BRASIL). **Parâmetros técnicos para detecção precoce do câncer de mama**. Rio de Janeiro: INCA, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (INCA). **Uso de contraceptivos hormonais e câncer de mama**. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/pt-br/uso-de-contraceptivos-hormonais>. Acesso em: 5 dez. 2024.

KALIKS, RAFAEL, ONCOLOGIA TV. **O câncer de mama em mulheres jovens: Qual a razão do aumento da incidência?** YouTube, 24/10/2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qGf5NoxK06o>. Acesso em: 5 dez. 2024.

MACHADO, R. R.; SANTOS, E. C. Fatores reprodutivos e risco de câncer de mama em mulheres brasileiras. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, v. 42, n. 1, p. 35-41, 2020.

MENDES, R. P.; MARTINS, A. S. **Obesidade e câncer de mama em mulheres: Uma revisão de estudos recentes**. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 23, n. 3, p. 399-412, 2020.

MENDES, R. P. et al. **Obesidade e câncer de mama em mulheres**. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). “Global Cancer Observatory”. **World Health Organization**. Disponível em: Global Cancer Observatory

PEREIRA HFB DO ESA, VIAPIANA P DE S, SILVA KLT. **Aspectos Clínicos e Patológicos do Câncer de Mama em Mulheres Jovens Atendidas na FCecon entre 2003 e 2013**. *Rev. Bras. Cancerol.* Acesso em 10 de dezembro de 2024 30.103-9. Disponível em: <https://rbc.inca.gov.br/index.php/revista/article/view/145>

SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE - SESA-ES. **Outubro Rosa: conscientização e autoco-**
nhecimento juntos na Prevenção ao Câncer de Mama. Acesso em 15 de dezembro de 2024.
Disponível em: [https://saude.es.gov.br/Not%C3%ADcia/outubro-rosa-conscientizacao-e-au-](https://saude.es.gov.br/Not%C3%ADcia/outubro-rosa-conscientizacao-e-autoco-nhecimento-juntos-na-prevencao-ao-cancer-de-mama)
toconhecimento-juntos-na-prevencao-ao-cancer-de-mama

SILVA, R. C. F; HOTALE, V. A. Rastreamento do câncer de Mama no Brasil: Quem, Como e
Por quê?. **Rev. Bras. de Cancerologia.** v. 58, n. 1, p. 67-71, 2012.

PROJETO BARRAGINHAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM PRESIDENTE KENNEDY-ES

BARRAGINHAS PROJECT AND ITS CONTRIBUTIONS IN PRESIDENTE KENNEDY-ES

DOI: 10.29327/5660339.1-4

Angelita Salmar do Carmo Candido¹
Ilania Barcelos de Souza Venturim²
Michele Salmar do Carmo³
Patrícia Conti Ferreira⁴

1 Mestrando 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

RESUMO

O município de Presidente Kennedy/ES enfrenta desafios climáticos significativos, incluindo baixa precipitação e aumento das temperaturas, afetando diretamente a agricultura e a pecuária local, que são atividades econômicas centrais na região. A escassez hídrica e a degradação do solo comprometem a sustentabilidade dessas atividades, exigindo intervenções que mitiguem os efeitos da estiagem e promovam a recuperação ambiental. Nesse contexto, o Projeto Barraginhas, implementado pela Prefeitura Municipal em parceria com órgãos locais, surge como uma estratégia para enfrentar a crise hídrica. O projeto envolve a construção de pequenas barragens para retenção e armazenamento de água da chuva, auxiliando na pastagem e nas lavouras, bem como na recuperação de solos degradados. Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender a eficácia do Projeto Barraginhas na promoção de práticas agrícolas mais sustentáveis, especialmente diante das condições climáticas adversas que afetam as atividades agropecuárias locais. O objetivo é investigar o impacto do Projeto Barraginhas na mitigação dos efeitos da estiagem e na promoção da sustentabilidade das atividades agropecuárias em Presidente Kennedy/ES, sob a percepção dos produtores rurais locais. Utilizando uma abordagem qualitativa, com estudo de caso e aplicação de questionário baseado na Escala de Likert, foram analisados os impactos ambientais do projeto nas propriedades rurais locais. Os resultados revelaram que o projeto contribuiu positivamente para a infiltração da água no solo, recarga do lençol freático, recuperação de nascentes e melhoria da qualidade do solo. A percepção dos produtores rurais demonstrou ampla aceitação e reconhecimento dos benefícios das barraginhas, indicando sua eficácia na promoção de práticas agrícolas mais sustentáveis diante das condições climáticas adversas da região. A crescente adoção do projeto pelos produtores rurais, refletida no aumento do número de construções de barraginhas, reforça sua eficácia e importância na promoção da sustentabilidade das atividades agropecuárias em Presidente Kennedy, contribuindo significativamente para enfrentar os desafios climáticos locais.

Palavras-chave: Sustentabilidade Hídrica; Recuperação de solos; Chuva; Práticas sustentáveis.

ABSTRACT

The municipality of Presidente Kennedy, Espírito Santo, faces significant climate challenges, including low rainfall and rising temperatures, directly affecting local agriculture and livestock farming, which are key economic activities in the region. Water scarcity and soil degradation compromise the sustainability of these activities, requiring interventions to mitigate the effects of drought and promote environmental recovery. In this context, the Barraginhas Project, implemented by the Municipal Government in partnership with local agencies, emerges as a strategy to address the water crisis. The project involves the construction of small dams to retain and store rainwater, supporting pasture and cropland, as well as restoring degraded soils. This study is justified by the need to understand the effectiveness of the Barraginhas Project in promoting more sustainable agricultural practices, especially given the adverse climate conditions that affect local agricultural activities. The objective is to investigate the impact of the Barraginhas Project in mitigating the effects of drought and promoting the sustainability of agricultural activities in Presidente Kennedy, Espírito Santo, from the perspective of local rural producers. Using a qualitative approach, with a case study and a Likert-based questionnaire, the project's environmental impacts on local rural properties were analyzed. The results revealed that the project contributed positively to soil water infiltration, groundwater recharge, spring recovery, and improved soil quality. Rural producers' perceptions demonstrated broad acceptance and recognition of the benefits of the dams, indicating their effectiveness in promoting more sustainable agricultural practices in the face of the region's adverse climate conditions. The growing adoption of the project by rural producers, reflected in the increased number of dam constructions, reinforces its effectiveness and importance in promoting the sustainability of agricultural activities in Presidente Kennedy, significantly contributing to addressing local climate challenges.

Keywords: Water Sustainability; Soil Recovery; Rainfall; Sustainable Practices.

1. INTRODUÇÃO

O município de Presidente Kennedy, localizado no extremo sul do estado do Espírito Santo, enfrenta desafios significativos devido às suas características geográficas e climáticas. Com uma área de 579,44 km², cerca de 55,10% do território é composto por terras quentes, acidentadas e secas, enquanto os restantes 44,90% são áreas quentes, planas e secas, com pouca cobertura florestal, apenas 9,4% da área municipal (INCAPER, 2020). Essas condições são agravadas pela baixa precipitação anual e pelo aumento das temperaturas, resultando em um clima cada vez mais quente e seco. Além disso, a capacidade de água disponível no solo é limitada, com uma média anual de apenas 100 mm de capacidade de água disponível (INCAPER, 2020).

Essas condições climáticas impactam diretamente a economia local, que tem na agricultura e na pecuária suas principais atividades, sendo Presidente Kennedy o maior produtor de leite do estado do Espírito Santo, com uma produção mensal de aproximadamente 1.400.000 litros de leite (PRESIDENTE KENNEDY, 2023).

No entanto, o município enfrentou um desafio considerável durante um longo período de estiagem ocorrido em 2022, que resultou no Decreto Municipal nº 58, de 08 de setembro de 2022, declarando a situação de emergência (PRESIDENTE KENNEDY, 2022). Essa estiagem afetou gravemente os agricultores e pecuaristas locais, levando o município a ser classificado como nível II de desastres de média intensidade, com danos humanos, materiais e ambientais.

Assim, surge a necessidade de buscar alternativas viáveis para minimizar os impactos negativos provocados pela estiagem e promover a flexibilidade das atividades agropecuárias diante das mudanças climáticas cada vez mais intensas e generalizadas. Nesse contexto, a Prefeitura Municipal, em parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento de Agricultura e Pesca, implantou o Projeto Barraginhas em Presidente Kennedy/ES. Esse projeto consiste na construção de pequenas barragens para a retenção e armazenamento da água da chuva, visando atender às demandas das propriedades agrícolas e pecuárias locais durante períodos de estiagem prolongada.

Diante dessa realidade, o estudo propõe-se a responder ao seguinte questionamento: Qual é o impacto do Projeto Barraginhas na mitigação dos efeitos da estiagem e na promoção da sustentabilidade das atividades agropecuárias em Presidente Kennedy/ES, sob a percepção dos produtores rurais locais? A justificativa dessa pesquisa se fundamenta na busca por soluções inovadoras e eficazes para enfrentar os desafios hídricos e climáticos que impactam diretamente a sustentabilidade das atividades agrícolas nessa região.

A implementação do Projeto Barraginhas representa uma alternativa prática e sustentável para promover a gestão adequada dos recursos hídricos e fortalecer a segurança hídrica das

atividades agropecuárias em Presidente Kennedy. Portanto, torna-se necessário analisar os impactos do Projeto Barraginhas na sustentabilidade ambiental das propriedades rurais locais, oferecendo subsídios para o aprimoramento e a expansão dessa iniciativa.

Para alcançar esses objetivos, o estudo propõe examinar os benefícios gerados pelo Projeto Barraginhas para os produtores e para a comunidade em geral; investigar a percepção dos produtores rurais sobre a eficácia e os desafios enfrentados na implementação das barraginhas; avaliar o impacto do Projeto Barraginhas nos resultados/produtividade das propriedades rurais em Presidente Kennedy/ES.

Como contribuições práticas, este estudo busca avançar o conhecimento sobre práticas de conservação em áreas rurais, promovendo a adoção de estratégias mais eficazes para o manejo sustentável dos recursos naturais em Presidente Kennedy. Além disso, os resultados deste estudo podem servir como incentivo para a implantação do Projeto Barraginhas em regiões com desafios climáticos e hídricos similares.

2. FUNDAMENTOS DA CONSERVAÇÃO DE SOLO E ÁGUA

A conservação de solo e água é uma área crucial da agronomia e da gestão ambiental, fundamental para garantir a sustentabilidade das atividades agrícolas e a preservação dos recursos naturais. O solo é um dos recursos mais importantes para a agricultura, fornecendo suporte físico, água e nutrientes essenciais para o crescimento das plantas (BARBOSA et al., 2024). A erosão do solo, causada principalmente pelo manejo inadequado e pela remoção da cobertura vegetal, é uma das principais ameaças à sustentabilidade agrícola em todo o mundo (BARROS; RIBEIRO, 2009; PEIXOTO et al., 2022).

A conservação de água está intimamente relacionada à conservação do solo, uma vez que a cobertura vegetal e a estrutura do solo influenciam a capacidade de infiltração e armazenamento de água no ambiente agrícola (PEIXOTO et al., 2022). Práticas de conservação de solo e água, como o uso de sistemas de plantio direto, terraceamento, barraginhas e curvas de nível, são eficazes para minimizar a erosão hídrica e promover a retenção de água no solo (OLIVEIRA FILHO, 2020; PEIXOTO et al., 2022; OLIVEIRA, 2023).

A implementação de técnicas de conservação de solo e água requer uma compreensão abrangente dos processos de degradação do solo e da hidrologia agrícola. Além disso, é essencial considerar os aspectos socioeconômicos e culturais das comunidades rurais para garantir a adoção e sustentabilidade dessas práticas (BARROS; RIBEIRO, 2009). A conservação de recursos naturais deve ser uma prioridade em todas as escalas de manejo, desde propriedades individuais até políticas públicas de uso da terra (CAZELLA et al., 2016).

3. SISTEMA BARRAGINHAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A SUSTENTABILIDADE AGRÍCOLA E AMBIENTAL

As barraginhas representam uma tecnologia social, eficaz para a conservação de água e solo em áreas agrícolas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais (OLIVEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2021). Essa tecnologia foi desenvolvida pela unidade Milho e Sordo da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), localizada em Sete Lagoas, Minas Gerais, com intuito de implementar mecanismos sustentáveis para enfrentar os desafios relacionados à escassez de água e à degradação do solo, especialmente em regiões semiáridas e vulneráveis (BARROS; RIBEIRO, 2009; OLIVEIRA FILHO; JOHN, 2018).

O sistema barraginhas foi projetado com o objetivo de captar e reter água da chuva em pequenas bacias, promovendo a infiltração e a recarga dos lençóis freáticos, além de reduzir a erosão e os impactos negativos da seca nas atividades agrícolas (BARROS; RIBEIRO, 2009; OLIVEIRA FILHO; JOHN, 2018; PEIXOTO et al., 2022).

A implantação do sistema de barraginhas tem se mostrado crucial para enfrentar os desafios hídricos em regiões áridas e semiáridas, como demonstrado por Oliveira Filho e John (2018) em um estudo realizado na região noroeste de Minas Gerais. Eles constataram que essas estruturas têm contribuído para a disponibilidade hídrica local, beneficiando não apenas a agricultura, mas também o abastecimento de água para comunidades rurais e a manutenção dos ecossistemas locais.

Um dos principais benefícios das barraginhas está relacionado à sua capacidade de promover a recarga de aquíferos e mananciais, garantindo a disponibilidade de água ao longo do tempo (FREITAS MATEUS et al., 2018). Ao armazenar a água da chuva durante os períodos chuvosos, as barraginhas ajudam a reduzir a escassez hídrica durante os meses mais secos, proporcionando estabilidade para as atividades agrícolas e pecuárias (PACHECO; SOUZA; FARIA, 2018).

Além dos aspectos hidrológicos, as barraginhas desempenham um papel importante na conservação do solo. De acordo com Peixoto et al. (2022), essas estruturas ajudam a controlar a erosão e a sedimentação, mantendo a fertilidade do solo e a integridade dos ecossistemas agrícolas. O sistema também pode ser integrado com outras práticas conservacionistas, como o plantio direto e a rotação de culturas, maximizando os benefícios ambientais e econômicos para os agricultores.

De acordo com o Incaper (2021), devido ao baixo custo e à adaptabilidade às diferentes realidades e tamanhos de propriedades rurais, as barraginhas se tornaram uma solução altamente viável para agricultores familiares em diversas regiões. Além disso, as barraginhas podem ser

adaptadas de acordo com as características locais, levando em consideração o relevo, o tipo de solo e as necessidades específicas dos agricultores (PACHECO; SOUZA; FARIA, 2018). Essa flexibilidade torna o sistema barraginhas uma ferramenta que promover a segurança hídrica e a sustentabilidade ambiental em áreas rurais, especialmente em contextos em que o acesso à água é limitado e as práticas de conservação do solo são essenciais para garantir a produtividade agrícola e o bem-estar das comunidades agrícolas.

A disseminação das barraginhas como tecnologia social tem sido facilitada por iniciativas governamentais e de organizações não governamentais.

De acordo com Oliveira Filho (2020), projetos de revitalização por barraginhas em bacias hidrográficas têm demonstrado resultados positivos na conservação de recursos naturais e na melhoria da qualidade de vida das populações rurais.

A implementação eficaz do sistema de barraginhas requer uma abordagem participativa e integrada, envolvendo os agricultores locais e instituições de pesquisa. Ribeiro e Oliveira (2019), discutem a importância do engajamento comunitário na gestão dos recursos hídricos e na promoção da sustentabilidade. A capacitação técnica e o apoio institucional são fundamentais para garantir a adoção e manutenção das barraginhas como prática de conservação (OLIVEIRA FILHO; JOHN, 2018).

Desse modo, o sistema de barraginhas tem-se mostrado uma solução acessível e eficaz para promover o desenvolvimento sustentável em áreas rurais, contribuindo para a conservação dos recursos hídricos e a produtividade agrícola, conforme constado por Oliveira Júnior e Oliveira (2021). A disseminação e adoção dessa tecnologia requerem políticas públicas eficazes e parcerias entre diferentes atores sociais, visando alcançar impactos positivos tanto ambientais quanto socioeconômicos nas comunidades agrícolas (CAZELLA et al., 2016).

3. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY

O Município de Presidente Kennedy está situado na Região Sul do Estado do Espírito Santo, ocupando uma área de aproximadamente 594,897 km² (IBGE, 2024). O município faz parte da Bacia Hidrográfica do Rio Itabapoana que serve como limite com o Estado do Rio de Janeiro. Nesta região, existem diversos afluentes, como o rio Preto e os córregos Jordão, São Bento, Pesqueiro e Siricória, os quais são caracterizados por áreas alagadas ao longo de seus cursos. Ao norte do município, destaca-se o rio Muqui do Norte, que desempenha um papel crucial no abastecimento de água para a Sede do município (PRESIDENTE KENNEDY, 2024). A disponibilidade desses recursos hídricos é fundamental para as atividades agrícolas e outras atividades econômicas, especialmente para a irrigação e sustentação das culturas locais.

O município é composto por sua sede e mais de 50 comunidades rurais, refletindo uma distribuição populacional que tem forte ligação com as atividades agrícolas. Essas comunidades desempenham um papel fundamental na produção agrícola do município, cultivando uma variedade de culturas em diferentes paisagens e microclimas.

A disponibilidade hídrica é uma questão crítica para a agricultura em Presidente Kennedy. Com uma média anual de 100 mm de capacidade de água disponível no solo (CAD), os agricultores enfrentam desafios significativos e precisam adotar práticas de conservação de água. Isso inclui o uso eficiente de sistemas de irrigação e técnicas de manejo sustentável do solo para otimizar a produtividade e garantir a sustentabilidade das atividades agrícolas (INCAPER, 2020). A interação entre a geografia, recursos hídricos e atividades agrícolas evidencia a importância crítica da conservação do solo e água para o desenvolvimento agrícola e econômico de Presidente Kennedy.

Presidente Kennedy se destaca como um município com uma economia essencialmente agrícola, centrada principalmente na pecuária de corte e na produção leiteira. Além disso, culturas como mandioca, maracujá, cana-de-açúcar, mamão e abacaxi também contribuem significativamente para a economia local (PRESIDENTE KENNEDY, 2024). O município é reconhecido como o maior produtor de leite da região Sul do estado do Espírito Santo, consolidando-se como um importante polo agropecuário na região. A predominância do setor agrícola na economia municipal ressalta a importância estratégica desse segmento para a sustentabilidade econômica e social de Presidente Kennedy, influenciando diretamente o desenvolvimento regional e a qualidade de vida da população local.

4. PROJETO BARRAGINHAS E IMPLANTAÇÃO NAS PROPRIEDADES

De acordo com o diagnóstico e planejamento do Município de Presidente Kennedy quanto a gestão dos recursos naturais, em 2020, o Município enfrentava um cenário hídrico preocupante, com a falta de chuvas e o consequente secamento de nascentes, cursos d'água e poços escavados, impactando negativamente as atividades pecuárias e agrícolas locais (INCAPER, 2020).

Dentre as estratégias para melhorar a disponibilidade de água, o diagnóstico estabeleceu uma linha de atuação que incluía a capacitação dos agricultores em práticas conservacionistas de solo e água, orientação técnica individualizada e acesso a informações sobre políticas públicas voltadas para a recuperação das nascentes e o aumento da disponibilidade de água nas propriedades (INCAPER, 2020).

Em busca de soluções para a conservação de solo e água, um agricultor do Município de Presidente Kennedy tomou conhecimento do projeto Barraginhas implantado pelos produtores rurais do Município de Atílio Vivacqua, desde 2019. Motivado pelos benefícios observados, o agricultor procurou a Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Presidente Kennedy em busca de apoio para aplicar o projeto em suas propriedades, uma vez que era necessário profissionais capacitados para análise e orientação do local para construção das barraginhas.

Impulsionado pela escassez de recursos hídricos, o município de Presidente Kennedy capacitou técnicos, maquinistas e engenheiros da Secretaria Municipal de Meio Ambiente para iniciar a implantação do Projeto Barraginhas nas propriedades locais. Esse treinamento foi ministrado pelo município de Atílio Vivacqua, por meio da modalidade "município treina município" (PRESIDENTE KENNEDY, 2022). A implementação do Projeto Barraginhas teve início em 2022.

Desde então, a Prefeitura Municipal por meio da Secretaria Município de Meio Ambiente tem desenvolvido o Projeto Barraginhas nas propriedades rurais com o objetivo de promover a sustentabilidade hídrica na região. De acordo com o Relatório de Gestão 2023, de julho de 2022 à dezembro de 2023, 23 produtores foram beneficiados com o projeto, resultando na construção de aproximadamente 33 barraginhas e mais de 7.100 metros de curvas de nível em cochos, permitindo a captação e armazenamento de cerca de 10.204,82 m³ de água da chuva (PRESIDENTE KENNEDY, 2023).

No início de 2024, esse número aumentou, beneficiando mais de 36 produtores rurais com a construção de 40 barraginhas e a execução de 11.700 metros de curvas de nível em cochos. Isso resultou na captação e armazenamento de cerca de 14 mil metros cúbicos de água da chuva, evidenciando o impacto positivo do Projeto Barraginhas na conservação dos recursos hídricos da região (RANGEL, 2024).

O crescimento contínuo do Projeto Barraginhas, como evidenciado pelos dados do Relatório de Gestão 2023 e pelos resultados atualizados de 2024, destaca o impacto positivo e a escalabilidade dessa iniciativa na conservação dos recursos hídricos da região. A construção de barraginhas contribuíram significativamente para a captação e armazenamento de água da chuva, beneficiando um número crescente de produtores rurais e fortalecendo a resiliência das atividades agropecuárias locais diante das variações climáticas.

A implementação do Projeto Barraginhas em Presidente Kennedy demonstra seu potencial como uma estratégia eficaz para enfrentar os desafios relacionados à escassez de água e conservação do solo, alinhando-se com as diretrizes propostas por Oliveira Filho e John (2018) para promover uma gestão sustentável dos recursos naturais.

5. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa fundamentada em estudo de caso para investigar o impacto do Projeto Barraginhas na mitigação dos efeitos da estiagem e na promoção da sustentabilidade das atividades agropecuárias em Presidente Kennedy/ES, sob a percepção dos produtores rurais locais. Essa escolha metodológica permite uma análise aprofundada das percepções e experiências dos agricultores participantes em relação às barraginhas, possibilitando uma compreensão dos impactos ambientais e econômicos na região.

A pesquisa possui um caráter exploratório e descritivo, buscando investigar detalhadamente os efeitos das barraginhas na conservação do solo, da água e na economia local (GIL, 2002). O objetivo é identificar tanto os benefícios quanto os desafios enfrentados pelos agricultores envolvidos no projeto. Através dessa análise, possibilita-se elucidar como as barraginhas têm contribuído para a sustentabilidade ambiental das atividades agrícolas no Município de Presidente Kennedy/ES.

Participaram da pesquisa sete produtores rurais de Presidente Kennedy/ES, cujas propriedades são beneficiadas pelo Projeto Barraginhas. A seleção dos participantes considerou aqueles envolvidos no projeto há mais tempo, priorizando produtores com maior experiência nas práticas associadas às barraginhas e, portanto, com condições de oferecer uma percepção mais aprofundada sobre os resultados obtidos. Essa escolha permitiu captar de maneira mais precisa os impactos ambientais e econômicos do projeto, uma vez que os participantes possuíam um conhecimento consolidado sobre os benefícios e desafios associados ao uso das barraginhas em suas propriedades.

A pesquisa foi conduzida nas propriedades rurais participantes do Projeto Barraginhas em Presidente Kennedy/ES, escolhidas por sua relevância para o tema estudado. As sete propriedades selecionadas representam a diversidade das realidades agropecuárias do município e refletem as experiências acumuladas com o projeto. A escolha dessas propriedades como o principal campo de estudo considerou a relevância das práticas desenvolvidas e a capacidade dos produtores de fornecer percepções sobre os impactos das barraginhas na mitigação dos efeitos da estiagem e na promoção da sustentabilidade das atividades agrícolas na região.

O questionário estruturado foi desenvolvido com afirmações relacionadas aos diversos aspectos da sustentabilidade ambiental associada às barraginhas, onde os participantes responderam de acordo com o grau de concordância (concordo totalmente; concordo; nem concordo, nem discordo; discordo; discordo totalmente). Essa metodologia de coleta de dados foi essencial para obter informações sobre as perspectivas dos participantes em relação ao Projeto Barraginhas e seus impactos ambientais e econômicos.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1. Benefícios do Projeto Barraginhas na perspectiva dos produtores rurais do município de Presidente Kennedy

Os resultados obtidos com a aplicação do questionário revelam uma percepção positiva dos sete produtores rurais de Presidente Kennedy em relação aos benefícios do Projeto Barraginhas em suas propriedades. De acordo com os dados, a maioria dos participantes (86%) concordou totalmente que as barraginhas contribuem significativamente para a infiltração da água no solo, atingindo o lençol freático, o que é fundamental para a recarga hídrica na região. Além disso, os produtores relataram que as barraginhas umedecem as baixadas, criando condições ideais para uma agricultura sustentável e a produção de alimentos de qualidade.

Essa percepção positiva corrobora com estudos anteriores que destacam os benefícios das barraginhas na infiltração da água e na promoção da sustentabilidade hídrica. Em um estudo nos municípios de Abadiânia, Alexânia, Corumbá de Goiás e Silvânia do Estado de Goiás, Peixoto et al. (2022), demonstraram a importância das barraginhas para a recarga do lençol freático e a redução da erosão, registrando um aumento da água no manancial em período seco, constatado por 76% dos produtores rurais.

No entanto, a discordância de um produtor (14%) em relação à infiltração da água no lençol freático indica a necessidade de uma comunicação mais clara e eficaz sobre os processos hidrológicos associados ao projeto. Conforme identificado por Lopes, Cardoso e Lopes (2021) em sua pesquisa, alguns produtores não perceberam os benefícios da implantação do projeto, atribuindo isso à falta de acompanhamento e orientação adequados pela equipe técnica. Effgen et al. (2024), ressaltam a necessidade do aprimoramento contínuo do conhecimento para auxiliar os produtores rurais a compreenderem as práticas de conservação do solo e água, evidenciando o papel da educação ambiental como um meio para prevenção e recuperação de áreas.

Esses resultados ressaltam a importância da educação contínua dos agricultores através de orientação sobre os mecanismos para conservação de solo e água e os benefícios associados. A comunicação eficaz e o suporte técnico são essenciais para garantir que os produtores compreendam plenamente os impactos positivos do Projeto Barraginhas em suas propriedades, promovendo assim uma adesão mais ampla e efetiva a essas práticas de conservação.

Quanto à redução da erosão, assoreamento e enchentes, todos os produtores (100%) concordaram totalmente que as barraginhas desempenham um papel fundamental, relatando melhorias significativas. Os participantes enfatizaram que anteriormente, as águas das chuvas causavam danos às encostas, criando valas e destruindo estradas. No entanto, agora essas águas são interceptadas pelas barraginhas, permitindo a infiltração no solo e evitando erosões prejudiciais. Oliveira Júnior e Oliveira (2021), enfatizam em seu estudo a relação direta entre

a implantação de barraginhas e a redução da erosão, destacando como essa prática contribuiu para a preservação da qualidade do solo e a manutenção da produtividade agrícola.

Com relação à disponibilidade de água para irrigação, abastecimento humano e consumo animal, cinco produtores (71%) concordaram totalmente com o aumento proporcionado pelo projeto, enquanto dois (29%) mantiveram uma posição neutra, sem concordar nem discordar. Essa neutralidade sugere que o impacto percebido pode variar entre as propriedades, indicando a necessidade de avaliar de forma mais abrangente os benefícios percebidos pelos agricultores em suas atividades cotidianas.

Os relatos de recuperação de nascentes estão alinhados com estudos de Ribeiro et al. (2024), que destacam como a infiltração da água da chuva promovida pelas barraginhas contribuiu para o abastecimento dos lençóis freáticos e o surgimento de nascentes. A satisfação dos produtores com as melhorias visíveis nas pastagens demonstra o impacto positivo do Projeto Barraginhas não apenas na sustentabilidade hídrica, mas também na produtividade agrícola local.

A percepção dos produtores sobre a importância do entendimento técnico do sistema das barraginhas também foi unânime, com todos concordando totalmente que a compreensão do funcionamento do projeto por parte dos produtores é essencial para o sucesso na contenção das enxurradas erosivas. Esse consenso ressalta a necessidade de um acompanhamento técnico contínuo e de programas de educação para garantir que os agricultores estejam capacitados e que as práticas de conservação sejam implementadas de maneira eficaz.

Constatou-se que a maioria dos entrevistados utiliza suas propriedades para manter pastagens e criar gado leiteiro. Outros praticam agricultura familiar, como ilustrado na figura abaixo, onde áreas anteriormente utilizadas apenas como pasto hoje suportam plantações de café, muitas vezes irrigadas com água proveniente das barraginhas.

Figura 1 – Plantação de café em propriedade beneficiada pelo Projeto Barraginhas



Fonte: Registro próprio (2024).

Outro aspecto relevante foi a avaliação positiva do projeto após as últimas estiagens, com todos os produtores concordando totalmente sobre sua importância nesse contexto, reforçando o papel das barraginhas como uma tecnologia adaptativa crucial para enfrentar períodos de seca. Esse reconhecimento se estende à percepção da relevância das barraginhas para a recuperação de áreas degradadas e nascentes, com 100% dos participantes concordando totalmente com sua contribuição nesse sentido.

Estudos conduzidos em outros municípios com a implantação de barraginhas, como mencionado por Oliveira Júnior e Oliveira (2021) e Silva et al. (2023), mostram resultados semelhantes em relação à recuperação de nascentes e à melhoria da qualidade do solo. Isso sugere que as práticas conservacionistas, como o Projeto Barraginhas, podem ser eficazes em diferentes contextos geográficos, promovendo benefícios similares para os produtores rurais e para o meio ambiente.

Desse modo, os resultados desta pesquisa evidenciam os impactos positivos das barraginhas na conservação de recursos hídricos e na sustentabilidade agrícola. O relato da percepção positiva dos produtores reforça a importância de continuar promovendo e implementando práticas conservacionistas como o Projeto Barraginhas para garantir a sustentabilidade das atividades agrícolas no Município de Presidente Kennedy.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o impacto do Projeto Barraginhas na conservação dos recursos hídricos e na melhoria ambiental das propriedades rurais. A implementação do projeto, realizada pela Prefeitura Municipal, a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento da Agricultura e Pesca, visou enfrentar os desafios hídricos e climáticos que afetam diretamente a sustentabilidade das atividades agrícolas na região.

Os resultados obtidos evidenciam o papel fundamental do Projeto Barraginhas na captação e armazenamento de água da chuva, proporcionando disponibilidade hídrica durante períodos de estiagem prolongada. A construção das barraginhas demonstraram-se altamente eficazes na recuperação de nascentes e na melhoria da qualidade do solo. Esses benefícios são fundamentais para promover práticas agrícolas mais sustentáveis e adaptáveis às condições climáticas adversas enfrentadas pela região.

Uma das principais constatações desta pesquisa foi a percepção positiva dos produtores rurais em relação aos benefícios das barraginhas em suas propriedades. A maioria dos participantes reconheceu que as barraginhas contribuem para a infiltração da água no solo, auxiliando na recarga do lençol freático e beneficiando a disponibilidade hídrica local. Além disso, as barraginhas foram associadas à recuperação de nascentes e à melhoria das condições das pastagens, refletindo diretamente na produtividade agrícola e na qualidade ambiental das propriedades.

A implementação do Projeto Barraginhas em Presidente Kennedy não apenas demonstrou sua viabilidade técnica, mas também sua importância estratégica para fortalecer a segurança hídrica das atividades agropecuárias locais. Os dados coletados evidenciaram um aumento progressivo no número de barraginhas construídas e produtores beneficiados ao longo do tempo, destacando o impacto positivo e a escalabilidade dessa abordagem na conservação dos recursos naturais.

Desse modo, os resultados desta pesquisa contribuem significativamente para o avanço do conhecimento sobre práticas de conservação em áreas rurais. Ao oferecer subsídios concretos sobre os benefícios das barraginhas, este estudo pode influenciar políticas públicas e estratégias de desenvolvimento sustentável voltadas para a agricultura e pecuária em contextos semelhantes. O Projeto Barraginhas em Presidente Kennedy é um exemplo de como práticas de gestão hídrica adaptativas e sustentáveis podem resolver problemas ambientais críticos e promover o bem-estar econômico e social das populações locais.

REFERÊNCIAS

BARROS, Luciano Cordoval de; RIBEIRO, Paulo Eduardo de. **Barraginhas: água da chuva para todos**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2009.

BARBOSA, Emily de Matos et al. Levantamento e planejamento conservacionista no sítio Cachoeira Alegre. IN: SOUZA, Maurício Novaes (Org). **Tópicos em Gestão Ambiental**: vol. I. Canoas, RS: Mérida Publishers, 2024. p. 98-129.

CAZELLA, Ademir Antonio et al. Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil: o dilema entre inclusão produtiva e assistência social. **Política & Sociedade**, v. 15, p. 49–79-49–79, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/49347>> Acesso em: 01 maio 2024.

EFFGEN, Gislaine Ferreira Mendonça et al. Procedimentos e ferramentas de suporte à sustentabilidade agropecuária. IN: SOUZA, Maurício Novaes (Org). **Tópicos em Gestão Ambiental**: vol. I. Canoas, RS: Mérida Publishers, 2024. p. 98-129.

FREITAS MATEUS, Vinícius de et al. Práticas de conservação de solo e água com ênfase nas “barraginhas”. IN: Souza, Maurício Novaes (Org). **Tópicos em recuperação de áreas degradadas**. Canoas – RS: Mérida Publishers, 2021. Disponível em: <<https://www.meridapublishers.com/rad2/cap5.pdf>> Acesso em: 11 maio 2024.

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Presidente Kennedy. 2024. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama>> Acesso em: 09 maio 2024.

INCAPER – INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural PROATER 2020-2023:** Presidente Kennedy. 2020. Disponível em: <https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Presidente_Kennedy.pdf> Acesso em: 03 maio 2024.

INCAPER – INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. **Barraginhas:** conservação do solo e recuperação hídrica em propriedades rurais. Vitória, ES: INCAPER, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.incaper.es.gov.br/digital/bitstream/123456789/4184/1/Doc279-barraginha-Incaper.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2024.

LOPES, Vanessa Schiavon; CARDOSO, Irene Maria; LOPES, Angélica da Silva. Percepção de agricultores (as) sobre práticas de conservação de solo e água implantados com apoio de órgãos públicos. **Revista ELO–Diálogos em Extensão**, v. 10, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/12166>> Acesso em: 01 maio 2024.

OLIVEIRA FILHO, Elias Rodrigues. Revitalização por Barraginha na Bacia Hidrográfica do Rio Urucuia. **Humboldt-Revista de Geografia Física e Meio Ambiente**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/humboldt/article/download/52457/35552/190454>> Acesso em: 08 maio 2024.

OLIVEIRA JÚNIOR, Arestides Otaviano; OLIVEIRA, Ednaldo Miranda. **Implantação de barraginhas em lavoura de café conilon em São Roque do Canaã–ES.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação) – Educação e Gestão Ambiental, Instituto Federal do Espírito Santo, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1706>> Acesso em: 10 maio 2024.

OLIVEIRA, Mônica Kassiane de Almada. **Modelagem de práticas conservacionistas do solo em uma bacia hidrográfica no semiárido vulnerável a desertificação.** 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/57329>> Acesso em: 08 maio 2024.

OLIVEIRA FILHO, Elias Rodrigues de; JOHN, Natacha Souza. Sustentabilidade ambiental e desenvolvimento regional: um olhar para o projeto barraginha na região noroeste do Estado de Minas Gerais. **Brazilian Journal of Development**, v. 4, n. 3, p. 716-732, 2018. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/145>> Acesso em: 08 maio 2024.

PACHECO, Fellipe Fazonato; SOUZA, José João Lelis Leal de; FARIA, André Luiz Lopes de. Análise multicritério aplicada na seleção de áreas aptas a construção de barraginhas em relevo forte ondulado. **SRHPS-Simpósio de Recursos Hídricos do Rio Paraíba do Sul**, 2018. Disponível em: <<https://files.abrhidro.org.br/Eventos/Trabalhos/76/B0001.pdf>> Acesso em: 08 maio 2024.

PEIXOTO, Rosemary Martins et al. Técnicas conservacionistas de solo e água na agropecuária: Caracterização da área de contribuição de barraginhas. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 5, p. e15411526694e15411526694, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/26694/24422/324986>> Acesso em: 01 maio 2024

PRESIDENTE KENNEDY. **Decreto nº 58, de 08 de setembro de 2022**. Dispõe sobre a declaração de situação de emergência no Município de Presidente Kennedy/ES, afetada por estiagem – COBRADE 1.4.1.1.0, conforme Portaria MDR n: 260/2022, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy, 2022. Disponível em: <<https://kennedy.legislacaocompilada.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/D582022.html?identificador=34003100320035003A004C00>> Acesso em: 02 maio 2024.

PRESIDENTE KENNEDY. **História do Município**. 2024. Disponível em: <<https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>> Acesso em: 09 maio 2024.

PRESIDENTE KENNEDY. **Prefeitura de Presidente Kennedy inicia cadastro do Projeto Barraginhas**. 2022. Disponível em: <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/noticia/ler/3242/-/popup>> Acesso em: 11 maio 2024.

PRESIDENTE KENNEDY. **Projeto Barraginhas é apresentado aos produtores de Presidente Kennedy**. 2022. Disponível em: <<https://www.presidentekennedy.es.gov.br/noticia/ler/3228/-/popup>> Acesso em: 11 maio 2024.

PRESIDENTE KENNEDY. **Relatório de Gestão 2023**: Consolidada. Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy, 2024. Disponível em: <<https://www.presidentekennedy.es.gov.br/uploads/documento/20240419113749-relges-prefeitura-municipal-de-presidente-kennedy-gestao.pdf>> Acesso em: 08 maio 2024.

RANGEL, Skarlady. Prefeitura de Presidente Kennedy desenvolve o projeto Barraginhas visando a sustentabilidade hídrica. **Informe Capixaba**, [S.l.], 7 maio 2024. Disponível em: <<https://informecapixaba.com.br/prefeitura-de-presidentekennedy-desenvolve-o-projeto-barraginhas-visando-a-sustentabilidadehidrica/>>. Acesso em: 11 maio 2024.

RIBEIRO, Carolina Silva; OLIVEIRA, Gilca Garcia de. A questão hídrica no semiárido baiano: conflitos pelo uso da água e as tecnologias sociais de aproveitamento de água de chuva. **Revista del CESLA**. International Latin American Studies Review, n. 23, p. 355-381, 2019. Disponível em: <<https://bibliotekanauki.pl/articles/485899.pdf>> Acesso em: 04 maio 2024.

RIBEIRO, Receba Alves Vieira et al. Agroecologia e sua importância no contexto da sustentabilidade. IN: SOUZA, Maurício Novaes (Org). **Tópicos em Gestão Ambiental**: vol. I. Canoas, RS: Mérida Publishers, 2024. p. 98-129.

FATORES QUE CONDICIONAM OS INDICADORES DE SAÚDE DA MULHER NA ATENÇÃO PRIMÁRIA, EM BOA ESPERANÇA (ES), COM ÊNFASE NO CÂNCER DE COLO DE ÚTERO E MAMA

FACTORS THAT CONDITION WOMEN'S HEALTH INDICATORS IN PRIMARY CARE, IN BOA ESPERANÇA (ES), WITH EMPHASIS ON CERVICAL AND BREAST CANCER

DOI: 10.29327/5660339.1-5

Bianca Schineider Batista Leite¹
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

Este artigo analisa os principais fatores sociais que condicionam os indicadores de saúde da mulher na atenção primária em Boa Esperança (ES), com foco nos cânceres de colo do útero e de mama. Utilizando abordagem mista, a pesquisa investigou o papel da educação, renda, etnia e suporte social no acesso e adesão a exames de rastreamento e tratamentos oncológicos. Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas com profissionais de saúde da atenção primária. Os resultados evidenciam a influência significativa de fatores socioeconômicos e culturais no acesso aos serviços e nas práticas de prevenção, reforçando a necessidade de políticas públicas mais equitativas e ações educativas permanentes. Esta pesquisa aborda a saúde da mulher, com ênfase no câncer de colo do útero e de mama, destacando sua relevância para a saúde pública, tanto no Brasil quanto globalmente. A população feminina no Brasil, que representa 51,5% do total, enfrenta diversas desigualdades no acesso à saúde, especialmente em áreas como prevenção, diagnóstico precoce e tratamento de cânceres. O referencial teórico inclui uma revisão sobre a saúde da mulher, destacando questões reprodutivas e a importância de uma atenção integral à saúde, conforme os princípios do SUS (Universalização, Equidade e Integralidade). Este trabalho tem como objetivo principal analisar os principais fatores que condicionam os indicadores de saúde da mulher na atenção primária à saúde, especialmente no que diz respeito ao câncer de colo do útero e mama. O estudo se concentra no município de Boa Esperança, no estado do Espírito Santo, visando analisar como fatores sociais, como educação, renda e etnia, impactam os indicadores de saúde da mulher e seu acesso aos serviços de saúde. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, de caráter exploratório e descritivo. **Palavras-chave:** Saúde da mulher; Atenção primária; Determinantes sociais; Câncer de colo de útero; Câncer de mama

ABSTRACT

This article analyzes the main social factors that influence women's health indicators in primary care in Boa Esperança (ES), focusing on cervical and breast cancer. Using a mixed-methods approach, the study investigated the role of education, income, ethnicity, and social support in access to and adherence to cancer screening and treatment. Data were collected through questionnaires and interviews with primary health care professionals. The results highlight the significant influence of socioeconomic and cultural factors on access to health services and preventive practices, reinforcing the need for more equitable public policies and continuous educational actions. This research addresses women's health, emphasizing cervical and breast cancer, and highlights its relevance to public health, both in Brazil and globally. Women make up 51.5% of the Brazilian population and face various inequalities in accessing health care, especially in prevention, early diagnosis, and cancer treatment. The theoretical framework includes a review of women's health, reproductive issues, and the importance of comprehensive health care based on SUS principles (Universality, Equity, and Comprehensiveness). The main objective is to analyze the factors that influence women's health indicators in primary care, particularly concerning cervical and breast cancer. The study focuses on the municipality of Boa Esperança, in the state of Espírito Santo, aiming to examine how social factors such as education, income, and ethnicity impact women's health indicators and their access to health services. A mixed-methods approach was adopted, combining qualitative and quantitative methods with an exploratory and descriptive character.

Keywords: Women's health; Primary care; Social determinants; Cervical cancer; Breast cancer.

1. INTRODUÇÃO

A saúde da mulher é marcada por determinantes sociais que afetam o acesso, a prevenção e o tratamento de doenças. No Brasil, os cânceres de colo do útero e de mama permanecem entre as principais causas de mortalidade feminina. Neste contexto, o presente estudo investiga como fatores como escolaridade, renda, raça/etnia e redes de apoio influenciam os indicadores de saúde da mulher em Boa Esperança (ES), município do norte capixaba. As mulheres totalizam a maioria da população brasileira. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística o IBGE (2022), foi conferido que a população feminina completava 51,5 % enquanto que a masculina 48,5 %, o que chama a atenção que esse cenário não nasce assim, por que até completarem 19 anos de idade os homens são a maioria, ou seja nascem mais homens do que mulheres no Brasil, e o cenário muda depois, em decorrências de diversas situações. Que levam isso a acontecer.

A saúde da mulher é uma questão de grande relevância e complexidade, influenciada por uma série de fatores biológicos, comportamentais, ambientais e sociais. Entre as diversas condições de saúde que afetam as mulheres, o câncer de colo do útero e o câncer de mama destacam-se como importantes problemas de saúde pública, tanto no Brasil quanto globalmente. Esses cânceres têm impactos significativos na qualidade de vida, na morbidade e na mortalidade feminina, evidenciando a importância da atenção primária como espaço privilegiado para a prevenção, detecção precoce e tratamento dessas doenças.

No contexto da atenção primária à saúde, a compreensão dos fatores sociais que condicionam os indicadores de saúde da mulher torna-se fundamental para o desenvolvimento de políticas, programas e estratégias eficazes de promoção da saúde e prevenção de doenças. Fatores como educação, renda, raça/etnia, acesso aos serviços de saúde e suporte social têm sido apontados como determinantes importantes na saúde das mulheres, especialmente no que diz respeito ao câncer de colo do útero e mama. As políticas públicas voltadas as mulheres brasileiras, os direitos adquiridos veio através de muita luta e resistência, na saúde não é diferente para terem seus direitos assegurados, as mulheres batalharam bastante para conseguir, os indicadores de saúde mostram isso muito bem. Os fatores sociais e econômicos influenciam esses indicadores de uma tal forma convincente de que não se trata somente de saúde como corpo físico mas também com educação em saúde, replicação dos direitos, cobrança aplicada aos órgãos públicos entre outros.

O Município de Boa esperança no norte do estado do Espírito Santo avaliamos com cautela dados precisos e comparamos em quantidade de anos, possíveis mudanças de realidade, números e qualidade do serviço de saúde prestados pelo município as mulheres esperancenses.

Este trabalho tem como objetivo principal analisar os principais fatores que condicionam os indicadores de saúde da mulher na atenção primária à saúde, especialmente no que diz respeito ao câncer de colo do útero e mama.

2. METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem mista, com caráter descritivo e exploratório. Foram aplicados questionários estruturados e conduzidas entrevistas com médicos, enfermeiros e agentes comunitários de saúde em seis equipes da Estratégia Saúde da Família. A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio de planilhas e gráficos no Google Forms; a análise qualitativa utilizou análise de conteúdo. Os aspectos éticos foram respeitados conforme aprovação do Comitê de Ética. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, de caráter exploratório e descritivo. De acordo com Oliveira (2011) "Metodologia literalmente refere-se ao estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas".

A coleta de dados envolveu o uso de questionários estruturados, entrevistas em profundidade com os profissionais de saúde, além de grupos focais para discutir questões de suporte social e redes de apoio.

As técnicas de coleta de dados são um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponde à parte prática da coleta de dados (Lakatos; Marconi, 2001).

Também foram utilizados sites de consulta pública para a obtenção de dados do município. Os questionários foram aplicados nas unidades básicas de saúde. As sessões de grupos focais serão moderadas por agentes comunitários de saúde, enfermeiros e médicos que atendem as mulheres do município. Além disso, será realizada pesquisa em sites de consulta pública para complementar os dados com informações da secretaria municipal de saúde.

De acordo com Gil (2009), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta (Oliveira, 2011).

A população-alvo consiste em mulheres atendidas na atenção primária à saúde nas Estratégias de Saúde da Família do município de Boa Esperança (ES). A amostra foi composta por mulheres que são o público alvo de diferentes faixas etárias, níveis educacionais, rendas e etnias, selecionadas a partir das seis equipes de Estratégia de Saúde da Família do município. A análise dos dados quantitativos foi conduzida utilizando aplicativos de pesquisa como o Google Forms, permitindo a realização de análises descritivas e inferenciais dos dados dos questionários.

Segundo Cervo e Bervian (2004, p. 48), o questionário "[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche". Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados (Oliveira, 2011).

A análise qualitativa incluiu a análise de conteúdo das entrevistas e grupos focais, utilizando software de análise qualitativa, além de comparações com outras regiões, conforme dados obtidos em sites de consulta pública.

Os aspectos éticos da pesquisa foram rigorosamente observados, incluindo a obtenção de consentimento informado dos participantes, a garantia de anonimato e confidencialidade, e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

O cronograma da pesquisa foi dividido em quatro bimestres: o primeiro foi destinado à revisão da literatura e elaboração dos instrumentos de coleta de dados; o segundo, à coleta de dados (questionários, entrevistas e grupos focais); o terceiro, à análise dos dados quantitativos e qualitativos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A saúde da mulher é um tema de extrema relevância no contexto da atenção primária à saúde, especialmente no que diz respeito à prevenção e diagnóstico precoce de doenças como o câncer de colo do útero e de mama. No município de Boa Esperança, a Estratégia de Saúde da Família (ESF) desempenha um papel fundamental no atendimento a essa população, oferecendo cuidados e promovendo ações educativas para a detecção precoce de doenças.

A presente pesquisa buscou investigar as condições de acesso à saúde, os fatores que influenciam a adesão aos exames de rastreamento e a importância das redes de apoio social para a saúde das mulheres atendidas pela ESF no município.

A análise dos dados permitiu identificar os principais desafios enfrentados pelas mulheres, como questões relacionadas à educação, renda, etnia e classe social, que impactam diretamente o acesso à informação, a adesão ao tratamento e a realização dos exames de rastreamento. Além disso, será possível compreender o papel essencial do suporte social e das redes de apoio, como familiares e amigos, no processo de conscientização e incentivo às mulheres para que participem de ações preventivas de saúde.

As figuras 01, 02 e 03 apresentam os gráficos referentes às respostas da primeira, da segunda e da terceira pergunta do questionário (Qual é a profissão? Quantos anos de experiência você tem na atenção primária à saúde no município de Boa Esperança – ESF e como você avalia a relação entre o nível educacional das mulheres e a conscientização sobre a importância dos exames de rastreamento de câncer (colo do útero e mama) no município de Boa Esperança).

Figura 01: Percentual das profissões dos entrevistados na Estratégia de Saúde da Família do município de Boa Esperança (ES)

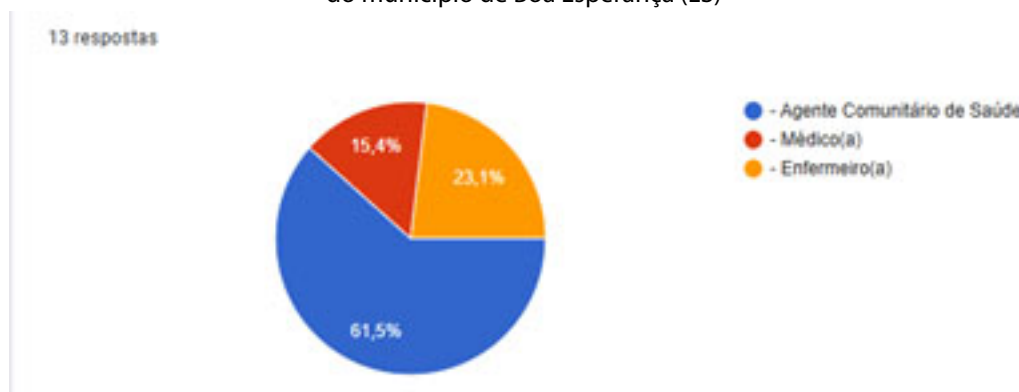


Figura 02: Percentual do tempo de experiência dos entrevistados, na atenção primária à saúde no município de Boa Esperança (ES)

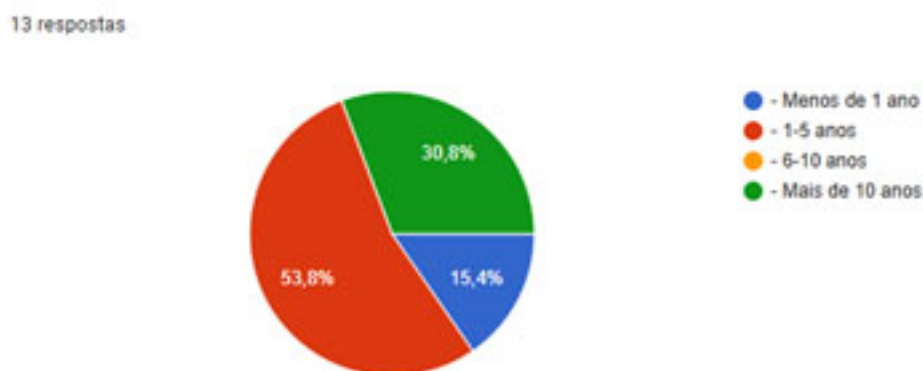
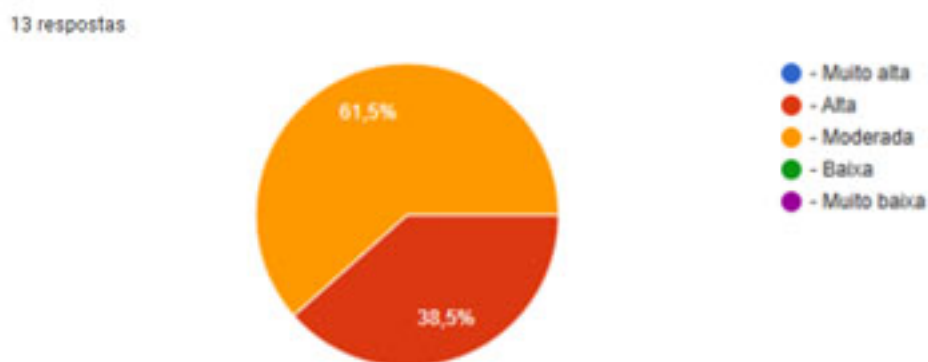


Figura 03: Percentual relação entre o nível educacional das mulheres e a conscientização sobre a importância dos exames de rastreamento de câncer (colo do útero e mama) no município de Boa Esperança (ES)



A maioria dos profissionais que responderam ao questionário percebem uma relação moderada entre o nível educacional das mulheres e sua conscientização sobre a importância dos exames de rastreamento de câncer (61,5%). Esse dado é consistente com estudos que mostram que mulheres com maior nível educacional tendem a buscar mais informações sobre saúde, entender melhor os benefícios da detecção precoce e a realizar os exames de rotina. De acordo com um estudo realizado pelo *Instituto Nacional de Câncer (BRASIL, 2022)*, a educação é um dos principais fatores que influenciam a adesão das

mulheres ao rastreamento do câncer de colo de útero e mama. Mulheres com maior escolaridade geralmente têm mais acesso à informação e, conseqüentemente, mais chances de se submeter a exames preventivos.

O quadro 01 apresenta as respostas da quarta e da quinta pergunta do questionário, referentes à influência da renda e de diferentes etnias e classes sociais no acesso aos serviços de saúde.

Quadro 01: De que forma a renda das pacientes influencia o acesso aos serviços de saúde, especialmente exames de rastreamento e tratamentos de câncer? Você percebe diferenças na forma como mulheres de diferentes etnias, raças e classe social acessam e utilizam os serviços de saúde?

Se sim, quais são essas diferenças?

Resumo das respostas:
• Influência da Renda no Acesso aos Serviços de Saúde: A renda é vista como um fator importante que dificulta o acesso ao atendimento, com destaque para as dificuldades em transporte, alimentação e consultas particulares. Pacientes de baixa renda frequentemente enfrentam barreiras de deslocamento e custos associados.
• Diferenças por Etnias e Classe Social: Embora algumas respostas sugiram que a classe social e o nível educacional afetam a conscientização, a maioria considera que o acesso aos serviços é igualitário em termos de etnia e raça, com a classe social influenciando mais o acesso à informação e à adesão ao tratamento.

As respostas destacam que a renda é um fator que dificulta o acesso ao atendimento, principalmente, devido a dificuldades com transporte, alimentação e consultas particulares. Isso é uma realidade observada em vários estudos, que indicam que mulheres de baixa renda enfrentam barreiras para acessar serviços de saúde, incluindo exames preventivos e tratamento de câncer. O Sistema Único de Saúde (SUS) busca reduzir essas desigualdades, mas ainda assim, as dificuldades financeiras e logísticas são uma realidade para muitas mulheres, especialmente nas regiões mais distantes dos centros urbanos. O estudo "Desigualdades no Acesso aos Serviços de Saúde no Brasil" publicado pela *Fiocruz* confirma que as mulheres de classes socioeconômicas mais baixas enfrentam maiores dificuldades para acessar serviços essenciais, como exames de rastreamento (Oliveira, 2023).

Em relação ao papel da renda, ela pode ser um fator limitante para o acesso a serviços de saúde de qualidade, incluindo exames de rastreamento e tratamentos. Pacientes com uma renda mais baixa podem ter dificuldades para arcar com os custos dos exames, das consultas médicas e dos tratamentos necessários, especialmente quando os serviços de saúde não são acessíveis ou gratuitos. Nesse cenário, o suporte social pode desempenhar um papel ainda mais importante, ao oferecer alternativas, como a busca por informações sobre programas de apoio, transporte gratuito ou a organização de campanhas de arrecadação. Além disso, a renda pode influenciar a capacidade de uma mulher de buscar atendimento especializado ou manter a continuidade do tratamento. A vulnerabilidade engloba aspectos desde a suscetibilidade orgânica

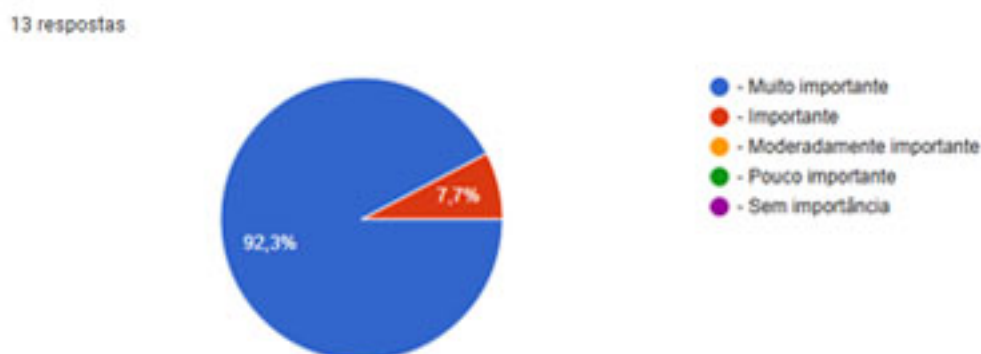
até a forma de estruturação dos programas de saúde, passando por aspectos comportamentais, culturais, econômicos e políticos (Pimentel, et al., 2011). Mulheres em situações de vulnerabilidade econômica podem ser forçadas a interromper os tratamentos ou a adiar os exames, o que compromete a eficácia do diagnóstico precoce e do tratamento.

As respostas indicam que, embora o acesso aos serviços de saúde seja igualitário em termos de etnia e raça, a classe social influencia mais o acesso à informação e a adesão ao tratamento. Algumas dessas barreiras podem ser ainda mais salientes para populações de baixa renda e negras, em particular mulheres, devido a aspectos estruturais de discriminação racial no sistema de saúde (Goes; Nascimento, 2013). Isso corrobora dados do IPEA (TOMASIELLO, et al., 2023) que mostram que as desigualdades socioeconômicas afetam diretamente a saúde da mulher, inclusive no que tange ao acesso a exames preventivos e tratamento. Mulheres de classes sociais mais altas têm maior acesso a informações de saúde, como exames preventivos de câncer de mama e colo de útero, enquanto as mulheres de classes sociais mais baixas enfrentam desafios significativos em relação a essa adesão.

As diferenças de etnia, raça e classe social também influenciam no acesso e uso dos serviços de saúde. Mulheres de diferentes origens podem enfrentar barreiras culturais, linguísticas ou sistêmicas que dificultam o acesso a cuidados adequados. Mulheres de classes sociais mais baixas e aquelas pertencentes a grupos étnicos minoritários podem ter menor acesso a informações sobre saúde, além de enfrentarem dificuldades estruturais, como a falta de serviços de saúde próximos ou a exclusão de certos serviços. Essas mulheres podem também enfrentar discriminação, o que pode reduzir sua confiança nos sistemas de saúde e afetar a adesão aos tratamentos (ONU, 2017).

A figura 04 apresenta o gráfico referente à resposta da sexta pergunta do questionário (Como você descreveria o papel do suporte social:família, amigos, comunidade na promoção da saúde e bem-estar das mulheres?) e o quadro 02 apresenta as respostas da sétima pergunta do questionário, referente ao suporte social e as redes de apoio como influência ou não na adesão aos exames de rastreamento de câncer e aos tratamentos? Se sim, como?

Figura 04: Percentual do suporte social (família, amigos, comunidade) na promoção da saúde e bem-estar das mulheres, no município de Boa Esperança (ES)



Quadro 02: Em sua experiência, o suporte social e as redes de apoio influenciam a adesão aos exames de rastreamento de câncer e aos tratamentos? Se sim, como?

Resumo das respostas:
• Importância do Suporte Social: A grande maioria (92,3%) considera o suporte social (família, amigos e comunidade) como extremamente importante para a saúde e bem-estar das mulheres.
• Influência das Redes de Apoio nos Exames e Tratamentos: As redes de apoio, como família e amigos, são vistas como fundamentais para conscientizar e apoiar as mulheres na realização dos exames e adesão ao tratamento. Elas ajudam a superar o medo e a falta de informação, além de fornecerem suporte emocional e logístico.

A grande maioria dos entrevistados (92,3%) acredita que o suporte social, como o apoio de familiares e amigos, é essencial para o bem-estar das mulheres. Essa percepção é corroborada por estudos que destacam o impacto positivo das redes de apoio no comportamento de saúde das mulheres (Juliano; Yunes, 2014). O suporte social tem se mostrado um fator crucial na adesão ao tratamento e nos exames de rastreamento, além de desempenhar um papel importante na prevenção de doenças. O Instituto Nacional de Câncer (INCA) afirma que a rede de apoio social e familiar contribui para a redução do estigma relacionado a doenças como o câncer, promovendo a adesão a tratamentos e exames preventivos.

A discussão sobre o papel do suporte social no acesso aos serviços de saúde, especialmente exames de rastreamento e tratamentos de câncer, é fundamental para entender as barreiras e facilitadores enfrentados pelas mulheres no cuidado à saúde. O suporte social, que envolve a rede de familiares, amigos e a comunidade em geral, desempenha um papel crucial ao ajudar as mulheres a superar as dificuldades emocionais, práticas e informativas que podem surgir ao longo do processo de cuidados com a saúde.

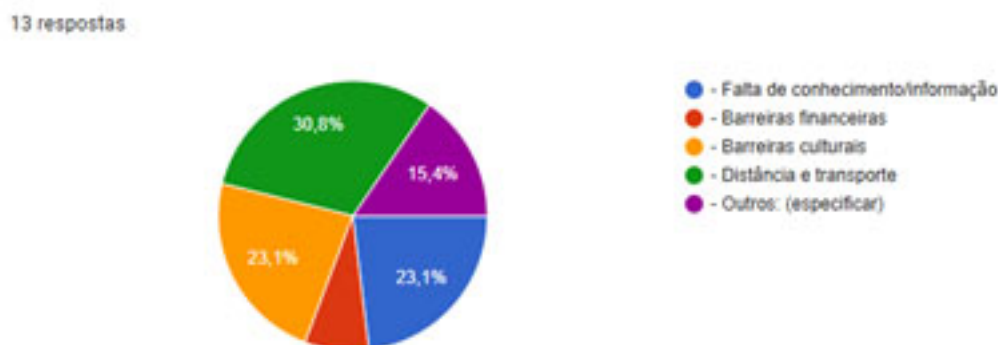
No contexto da realização de exames de rastreamento, muitas mulheres enfrentam o medo, a vergonha ou a falta de conhecimento, o que pode resultar na procrastinação ou até a não realização desses exames essenciais. Nesse sentido, a presença de uma rede de apoio pode ser decisiva, pois ela oferece não apenas incentivo, mas também esclarecimentos sobre a importância desses exames para a detecção precoce de doenças, como o câncer. Além disso, a família e os amigos podem ajudar a superar questões logísticas, como o transporte até os serviços de saúde, e fornece suporte emocional durante todo o processo. Quanto ao tratamento do câncer, a adesão às terapias pode ser um desafio em razão dos efeitos colaterais, da distância dos centros de tratamento, ou até da falta de apoio emocional. A presença constante de redes de apoio pode ser um fator decisivo para garantir que as mulheres sigam com seus tratamentos, apesar dos desafios. O apoio emocional, a ajuda prática no dia a dia e a constante motivação oferecida por essas redes podem aumentar a confiança das pacientes em suas capacidades de enfrentar o tratamento, impactando positivamente na adesão e, consequentemente, nos resultados da saúde (Juliano; Yunes, 2014).

Portanto, o suporte social não só é fundamental para o enfrentamento das barreiras emocionais e logísticas no acesso ao cuidado com a saúde, como também pode atenuar as desigualdades que existem no sistema de saúde, promovendo maior equidade no acesso aos exames e tratamentos.

A figura 05 apresenta o gráfico referente à resposta da oitava pergunta do questionário (Quais são as principais barreiras que as mulheres enfrentam para realizar exames de rastreamento de câncer de colo do útero e mama?).

As principais dificuldades mencionadas para a realização dos exames de rastreamento de câncer de colo do útero e mama são a falta de conhecimento/informação (23,1%), barreiras culturais (30,8%), dificuldades com distância e transporte (23,1%) e questões financeiras (15,4%).

Figura 05: Percentual as principais barreiras que as mulheres enfrentam para realizar exames de rastreamento de câncer de colo do útero e mama, no município de Boa Esperança (ES)



As barreiras para a realização de exames de rastreamento de câncer, conforme relatado pelos profissionais, incluem falta de conhecimento, barreiras culturais, dificuldades com transporte e questões financeiras. Esses fatores são amplamente discutidos na literatura sobre saúde pública. Um estudo realizado pelo Ministério da Saúde em 2022 (BRASIL, 2022) revelou que a falta de informação é uma das maiores barreiras para a realização de exames preventivos, seguida de dificuldades com o transporte e o alto custo de serviços privados. As barreiras culturais também são um desafio importante, especialmente em comunidades mais tradicionais ou com pouca educação em saúde.

A discussão sobre as barreiras enfrentadas pelas mulheres para realizar exames de rastreamento de câncer de colo do útero e mama revela um conjunto de desafios interligados, que envolvem tanto fatores individuais quanto estruturais. O suporte social, que inclui o apoio de familiares, amigos e da comunidade, é considerado um fator de grande importância para a promoção da saúde e bem-estar das mulheres, com uma ampla maioria das respostas indicando que esse apoio é "muito importante" ou "importante". Esse suporte pode ajudar a reduzir as dificuldades enfrentadas no processo de realização dos exames, tanto no sentido emocional quanto no logístico (BRASIL, 2014).

Entre as barreiras identificadas, a falta de conhecimento e informação é uma das principais dificuldades apontadas. Muitas mulheres, especialmente em contextos de baixa escolaridade ou falta de acesso a informações de saúde adequadas, podem não entender a importância dos exames de rastreamento ou até desconhecer os serviços disponíveis. A falta de conscientização sobre o câncer de colo do útero e mama pode resultar em um atraso na busca por diagnóstico e tratamento, comprometendo a saúde das mulheres (BRASIL, 2006).

As barreiras culturais também se destacam, com 30,8% das respostas apontando que aspectos culturais podem influenciar a decisão de realizar os exames. Em algumas culturas, há estigmas associados ao câncer, medo ou vergonha de realizar os exames, ou até uma visão de que a saúde feminina é secundária em relação a outros cuidados familiares. Dentre as razões para a não realização desse exame no país, destacam-se: a representação e o conhecimento acerca da doença, presença de pudores, tabus, medo, a dificuldade no acesso aos serviços de saúde e a qualidade dos mesmos, além de condições socioeconômicas e culturais. Essas barreiras culturais podem gerar resistência ou procrastinação em relação à realização de exames preventivos (Aguilar; Soares, 2015).

A distância e o transporte também são desafios significativos. Muitas mulheres residem em áreas rurais ou periféricas, onde o acesso aos serviços de saúde é limitado. A falta de transporte adequado para chegar aos centros de saúde pode impedir que essas mulheres realizem exames importantes, mesmo quando esses serviços estão disponíveis. A falta de acesso a transporte público eficiente ou de recursos financeiros para o deslocamento torna essa barreira ainda mais difícil de superar. As questões financeiras também surgem como uma barreira importante, com 15,4% das respostas destacando esse fator. O custo dos exames, da consulta médica e do deslocamento podem ser impeditivos para mulheres em situação de vulnerabilidade econômica.

Além disso, a necessidade de faltar ao trabalho para realizar esses exames pode representar uma perda de renda, o que torna a decisão de buscar atendimento ainda mais complexa, principalmente para aquelas em empregos informais ou com baixo poder aquisitivo. Portanto, as barreiras para a realização de exames de rastreamento de câncer não são apenas individuais, mas também estão profundamente conectadas a questões estruturais, como o acesso a informações de saúde, o transporte, as condições econômicas e as normas culturais. O suporte social pode atuar como um facilitador, ajudando a superar muitas dessas barreiras, seja por meio do apoio emocional, da ajuda logística ou da educação sobre a importância da prevenção (Mendes, 2012).

O quadro 03 apresenta a resposta da nona pergunta do questionário, referentes à influência da educação na detecção precoce dos cânceres de colo do útero e mama.

Quadro 03: Como a educação das mulheres pode influenciar a detecção precoce e o tratamento dos cânceres de colo do útero e mama?

Resumo das respostas:
• A educação é vista como crucial para a detecção precoce e o tratamento de cânceres. Quanto maior o nível de escolaridade, maior a chance de as mulheres realizarem os exames de rastreamento e identificarem precocemente problemas de saúde.

A educação é um fator fundamental na detecção precoce de câncer, como mencionado pelos profissionais. Isso está em linha com as recomendações da Organização Mundial da Saúde - OMS (2007), que enfatiza que a educação em saúde é uma das principais estratégias para aumentar a adesão aos exames preventivos e melhorar a detecção precoce de doenças. Mulheres com maior nível educacional geralmente apresentam maior conhecimento sobre os riscos do câncer e a importância da prevenção, o que se reflete na busca ativa por exames de rastreamento.

O quadro 04 apresenta as respostas da décima, décima primeira e décima segunda perguntas do questionário, referentes às sugestões para melhorar o acesso e adesão aos serviços de saúde para mulheres no município de Boa Esperança (ES).

Quadro 04: Sugestões para melhorar o acesso e a adesão aos serviços de saúde para mulheres no município de Boa Esperança (ES)

Pergunta 10 - Que medidas você acredita que poderiam melhorar o acesso e a adesão aos serviços de saúde para mulheres no município?
Pergunta 11 - Em sua opinião, quais são as principais áreas de melhoria para a promoção da saúde das mulheres no seu município?
Pergunta 12 - Gostaria de adicionar algum comentário ou sugestão sobre como melhorar os cuidados com a saúde das mulheres na atenção primária?
Resumo das respostas:
• Ações de Conscientização e Prevenção: Campanhas educativas, mais horários flexíveis, melhoria no transporte e aumento da disponibilidade de especialistas são algumas das sugestões apresentadas. • Melhorias Necessárias: Algumas sugestões incluem a criação de serviços específicos para mulheres, mais profissionais de saúde, melhoria na recepção dos serviços e mais apoio psicossocial, além da valorização da equipe de saúde com treinamento e melhores condições de trabalho.

As sugestões para melhorar o acesso e a adesão incluem campanhas educativas, horários flexíveis, melhoria no transporte e mais especialistas disponíveis. Essas medidas são frequentemente apontadas por profissionais da saúde e especialistas como essenciais para melhorar a adesão aos serviços de saúde. O Ministério da Saúde também recomenda campanhas de conscientização, especialmente nas áreas mais carentes, onde o acesso à informação ainda é limitado.

A melhoria da infraestrutura de transporte e a flexibilidade nos horários de atendimento são fundamentais para garantir que as mulheres possam acessar os serviços de saúde de forma adequada e no tempo certo (Mendes, 2012).

A análise das respostas dos questionários revela que, embora existam muitos avanços no atendimento à saúde da mulher no Brasil, ainda há desafios significativos que precisam ser superados, especialmente no que diz respeito às desigualdades sociais, educacionais e econômicas. A educação e o suporte social se destacam como fatores cruciais para a adesão aos serviços de saúde e à detecção precoce do câncer. No entanto, barreiras como a falta de conhecimento, dificuldades financeiras, culturais e logísticas ainda são obstáculos importantes para muitas mulheres, principalmente nas áreas mais vulneráveis.

Para melhorar a assistência à saúde da mulher, é fundamental a implementação de políticas públicas que abordem essas desigualdades de forma eficaz, oferecendo não apenas acesso a serviços de saúde, mas também educação em saúde, suporte social e ações que considerem as especificidades de cada grupo social. A humanização do atendimento, com o acolhimento qualificado, é uma estratégia importante para aumentar a confiança das mulheres no sistema de saúde e melhorar os resultados de saúde. Além disso, é essencial a continuidade das avaliações e ajustes nas políticas de saúde para garantir que as necessidades das mulheres sejam atendidas de forma integral e equitativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que a falta de informação, dificuldades financeiras, culturais e logísticas são os principais obstáculos enfrentados pelas mulheres para o acesso e adesão aos serviços de saúde, especialmente exames de rastreamento de câncer. O suporte social desempenha um papel importante na conscientização e adesão, e há um consenso sobre a necessidade de mais educação, apoio e melhorias nas condições de acesso aos serviços de saúde para as mulheres. A pesquisa revela que, embora haja esforços significativos na oferta de serviços de saúde, ainda existem várias barreiras relacionadas à educação, cultura, classe social e logística que comprometem a efetividade desses serviços.

A promoção da saúde das mulheres requer uma abordagem mútua, que envolva ações educativas, o fortalecimento da rede de apoio social e a eliminação das barreiras econômicas e logísticas. Somente por meio de políticas públicas mais inclusivas e de um atendimento mais humanizado será possível garantir a equidade no acesso à saúde e aumentar a adesão aos serviços preventivos e de tratamento para as mulheres. Essas considerações apontam a necessidade urgente de ajustes e melhorias na atenção primária à saúde no município de Boa Esperança-ES para garantir que todas as mulheres, independentemente de sua classe social, etnia ou localização geográfica, possam acessar cuidados de saúde adequados e prevenir doenças graves como o câncer.

A análise das respostas dos questionários revela que, embora existam muitos avanços no atendimento à saúde da mulher no Brasil, ainda há desafios significativos que precisam ser superados, especialmente no que diz respeito às desigualdades sociais, educacionais e econômicas. A educação e o suporte social se destacam como fatores cruciais para a adesão aos serviços de saúde e à detecção precoce do câncer. No entanto, barreiras como a falta de conhecimento, dificuldades financeiras, culturais e logísticas ainda são obstáculos importantes para muitas mulheres, principalmente nas áreas mais vulneráveis. Para melhorar a assistência à saúde da mulher, é fundamental a implementação de políticas públicas que abordem essas desigualdades de forma eficaz, oferecendo não apenas acesso a serviços de saúde, mas também educação em saúde, suporte social e ações que considerem as especificidades de cada grupo social.

A humanização do atendimento, com o acolhimento qualificado, é uma estratégia importante para aumentar a confiança das mulheres no sistema de saúde e melhorar os resultados de saúde. Além disso, é essencial a continuidade das avaliações e ajustes nas políticas de saúde para garantir que as necessidades das mulheres sejam atendidas de forma integral e equitativa.

REFERÊNCIAS

Aguilar, R.P.; Soares, D.A. Barreiras à realização do exame Papanicolau: perspectivas de usuárias e profissionais da Estratégia de Saúde da Família da cidade de Vitória da Conquista-BA. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 359-379, 2015.

Brasil. Instituto Nacional de Câncer (INCA). Câncer de mama: estimativas 2023. Brasília: INCA, 2023.

Brasil. Instituto Nacional de Câncer (INCA). Câncer de Mama: Vamos Falar Sobre Isso? 8. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: INCA, 2023. 12 p.

Brasil. Instituto Nacional de Câncer (INCA). Detecção precoce do câncer do colo do útero. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/gestor-e-profissional-de-saude/controlado-cancer-do-colo-do-utero/acoes/deteccao-precoce>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Brasil. Ministério da Saúde. Cadernos de atenção básica: saúde da mulher. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

Brasil. Ministério da Saúde. Controle dos cânceres do colo do útero e da mama. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

Brasil. Ministério da Saúde. Diretrizes para o rastreamento do câncer do colo do útero. Brasília: INCA, 2016.

Brasil. Ministério da Saúde. Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 162 p. (Cadernos de Atenção Básica, n. 35). ISBN 978-85-334-2114-1.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: Princípios e Diretrizes. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 82 p. ISBN 85-334-0781-5.

Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

Goes, E. F.; Nascimento, E. R. do. Mulheres negras e brancas e os níveis de acesso aos serviços preventivos de saúde: uma análise sobre as desigualdades. Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 571-579, 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

Juliano, M.C.C.; Yunes, M.A.M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. Ambiente & Sociedade. São Paulo, v. XVII, n. 3, p. 135-154, jul.-set. 2014.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. Fundamentos metodologia científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

Mendes, E. V. O cuidado das condições crônicas na atenção primária à saúde: o imperativo da consolidação da estratégia da saúde da família. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2012. 512 p. ISBN 978-85-7967-078-7.

Oliveira, M. F. de. Metodologia Científica: Um Manual para a Realização de Pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011. 72 p. (Manual de Pós-Graduação). ISBN 978-85-5560-178-9.

Oliveira, T. de S. Expressões das desigualdades no acesso aos serviços de saúde na América Latina: uma revisão de escopo. 2023. 210 f. Il. color. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2023.

Organização Mundial da Saúde – OMS. Growth reference data for 5-19 years. 2007. Disponível em: http://www.who.int/growthref/who2007_bmi_for_age/en/index.html.

Organização das Nações Unidas - ONU Mulheres. Cartilha sobre a situação das mulheres no Brasil. Nov. 2017. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_ONU_Mulheres_Nov2017_digital.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

Pimentel, A.V.; Panobianco, M.S.; Almeida, A.M.; Oliveira, I.S.B. A percepção da vulnerabilidade entre mulheres com diagnóstico avançado do câncer do colo do útero. *Texto Contexto Enferm.*, v. 20, n. 2, p. 255-262, 2011.

Tomasiello, D.; Bazzo, J. P.; Parga, J. P.; Servo, L.; Pereira, R. H. M. Desigualdades raciais e de renda no acesso à saúde nas cidades brasileiras. *Texto para Discussão Ipea*, 2832. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2023. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11454>. Acesso em: 21 jan. 2025.

INTEGRAÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA CLÍNICA DE ITAPEMIRIM-ES

INTEGRATION OF THE FLIPPED CLASSROOM IN THE LEARNING PROCESS OF AUTISTIC CHILDREN: A CASE STUDY IN A CLINIC IN ITAPEMIRIM-ES

DOI: 10.29327/5660339.1-6

*Cristian Gonçalves de Oliveira¹
Luana Frigulha Guisso²*

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 Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A integração da metodologia da sala de aula invertida (SAI) no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa uma estratégia inovadora para promover autonomia e engajamento escolar. Este estudo objetivou analisar os impactos da SAI em crianças com TEA nível 2 de suporte, atendidas em uma clínica especializada no município de Itapemirim-ES. Adotou-se um delineamento qualitativo de estudo de caso, envolvendo três crianças, seus familiares e uma pedagoga clínica. As intervenções foram estruturadas com base em planos educacionais individualizados, alternando atividades domiciliares e presenciais na clínica. Os dados foram coletados por meio de observações, protocolos pedagógicos e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram avanços significativos na autonomia, participação social e desempenho acadêmico dos participantes, além do fortalecimento do vínculo escola-família. Conclui-se que a SAI é uma alternativa promissora para a inclusão escolar de crianças com TEA, favorecendo o desenvolvimento integral quando adaptada às necessidades específicas desse público.

Palavras-chave: Autismo. Educação especial. Metodologias ativas. Sala de aula invertida. Inclusão escolar.

ABSTRACT

The integration of the flipped classroom methodology in the learning process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) represents an innovative strategy to promote autonomy and school engagement. This study aimed to analyze the impacts of the flipped classroom on children with ASD level 2 support, assisted in a specialized clinic in Itapemirim-ES, Brazil. A qualitative case study design was adopted, involving three children, their families, and a clinical educator. Interventions were structured based on individualized educational plans, alternating home-based and in-clinic activities. Data were collected through observations, educational protocols, and semi-structured interviews. The results indicated significant improvements in participants' autonomy, social participation, and academic performance, as well as the strengthening of the school-family bond. It is concluded that the flipped classroom is a promising alternative for the school inclusion of children with ASD, favoring comprehensive development when adapted to their specific needs.

Keywords: Autism. Special education. Active methodologies. Flipped classroom. School inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica complexa que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental de indivíduos, apresentando-se de forma heterogênea e com diferentes níveis de suporte. Segundo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), o TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e interação social, aliados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. No Brasil, a ampliação das políticas públicas e das práticas inclusivas tem promovido um avanço no acesso à educação de pessoas com TEA; contudo, ainda persistem desafios para a garantia de um ensino verdadeiramente equitativo e adaptado às necessidades individuais.

Nesse cenário, as metodologias ativas de ensino emergem como alternativas promissoras, por colocarem o aluno no centro do processo de aprendizagem e favorecerem sua participação efetiva. Dentre essas abordagens, a Sala de Aula Invertida (SAI) destaca-se por reorganizar o tempo e o espaço pedagógico: a apresentação do conteúdo é transferida para momentos extra-classe, por meio de vídeos, textos e outros recursos, enquanto o tempo em sala é utilizado para atividades práticas, resolução de problemas e interação com o professor e colegas. Essa dinâmica, ao flexibilizar o ritmo de estudo e promover maior personalização, apresenta potencial significativo para o ensino de estudantes com TEA.

A escolha de investigar a aplicação da SAI no contexto do TEA justifica-se pela necessidade de estratégias que conciliem adaptação pedagógica e inclusão efetiva. Estudos recentes (SOARES, 2022; MARTINS et al., 2021) reforçam que metodologias adaptativas podem contribuir para avanços no desenvolvimento cognitivo, social e comportamental desses alunos, especialmente quando associadas ao uso de planos de ensino individualizados e à participação ativa da família.

O presente estudo, desenvolvido como parte de uma pesquisa de mestrado profissional, buscou compreender a aplicabilidade e os impactos da Sala de Aula Invertida no ensino de crianças com TEA nível 2 de suporte, atendidas em uma clínica especializada no município de Itapemirim-ES. Para isso, foi adotado um estudo de caso qualitativo, envolvendo três crianças, seus familiares e uma pedagoga clínica, com intervenções estruturadas em ambientes domiciliar e clínico. As atividades foram planejadas de forma personalizada, considerando as características e necessidades de cada participante.

A investigação partiu da seguinte questão-problema: **como a metodologia ativa da Sala de Aula Invertida pode ser aplicada de forma eficaz no ensino de crianças com TEA, considerando suas especificidades e potencializando seu desenvolvimento acadêmico e social?**

A hipótese que orientou o estudo é que a SAI, aliada a um planejamento individualizado e ao envolvimento da família, pode promover ganhos expressivos na autonomia, no engajamento e no desempenho acadêmico, além de fortalecer vínculos entre os diferentes agentes do processo educacional.

Dessa forma, esta introdução apresenta o contexto e a relevância da pesquisa, que será detalhada nas seções seguintes, contemplando revisão de literatura, metodologia, resultados e conclusões. O objetivo final é oferecer evidências e diretrizes que possam subsidiar a prática docente e a formulação de estratégias inclusivas para o ensino de crianças com TEA.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Revisão de literatura

2.1.1. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas principais características

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). A natureza “em espectro” do transtorno decorre da ampla variação na intensidade e combinação dos sintomas, que podem se manifestar de formas distintas em cada indivíduo (VARELA; MACHADO, 2017).

Os níveis de suporte definidos pelo DSM-5-TR — leve (nível 1), substancial (nível 2) e muito substancial (nível 3) — visam orientar a compreensão da intensidade das necessidades do aluno. No contexto da presente pesquisa, os participantes foram classificados no nível 2, que envolve dificuldades marcantes na comunicação social e necessidade de suporte significativo para o desenvolvimento acadêmico e social.

Crianças com TEA podem apresentar dificuldades no contato visual, na compreensão de expressões faciais, na manutenção de conversas e no engajamento em atividades coletivas. Além disso, padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos, como a fixação em determinados objetos ou rotinas, são frequentes. Essas características influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, exigindo abordagens pedagógicas diferenciadas (BIALLER, 2014; BERNARDINO, 2015).

Para além das dificuldades comunicativas e comportamentais, a literatura enfatiza que a oportunidade temporal da intervenção é decisiva para os desfechos educacionais no TEA. Nesse sentido, Bentata sintetiza:

"O diagnóstico precoce e a intervenção adequada são essenciais para o manejo do TEA e para o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e adaptativas dos indivíduos afetados" (BENTATA, 2014).

As sensibilidades sensoriais também são um aspecto importante: alguns indivíduos podem reagir de forma intensa a estímulos como sons, luzes ou texturas (hipersensibilidade), enquanto outros podem apresentar respostas reduzidas (hipossensibilidade). Essa variabilidade exige atenção especial na preparação de ambientes educacionais inclusivos.

2.1.2. Inclusão escolar e metodologias ativas

A inclusão escolar de alunos com TEA requer adaptações curriculares, práticas pedagógicas individualizadas e estratégias que favoreçam a participação ativa. Nesse contexto, as metodologias ativas têm se mostrado ferramentas eficazes para promover autonomia e engajamento.

Segundo Moran (2015), as metodologias ativas “colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando-o a buscar, selecionar, organizar e aplicar informações”. Essa abordagem é especialmente relevante para estudantes com TEA, pois permite adequar o ritmo, o formato e os recursos de ensino às suas características individuais.

Entre as estratégias possíveis, destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Gamificação e, particularmente, a Sala de Aula Invertida (SAI). Cada uma dessas metodologias promove interação, resolução de problemas e aplicação prática dos conteúdos, potencializando o aprendizado de forma contextualizada.

No campo da educação inclusiva, a adoção de metodologias ativas é apontada como vetor de ganhos que extrapolam o cognitivo. Como destacam Rabelo e Smeha:

"A implementação de metodologias ativas no ensino de alunos com TEA traz uma série de benefícios que vão além do simples aprendizado acadêmico, promovendo o desenvolvimento global e a inclusão desses alunos na sociedade" (RABELO; SMEHA, 2018, p. 42).

No presente trabalho, esse efeito aparece nos ganhos socioemocionais e no engajamento observados, em linha com os resultados acadêmicos.

2.1.3. Sala de Aula Invertida e o TEA

A Sala de Aula Invertida é uma metodologia que reorganiza o processo de ensino, transferindo a exposição de conteúdo para momentos extraclasse, por meio de recursos como vídeos, textos e materiais digitais, e dedicando o tempo de aula a atividades práticas e colaborativas (BERGMANN; SAMS, 2012).

No caso de alunos com TEA, a SAI oferece vantagens importantes, como por exemplo a possibilidade de acesso antecipado ao conteúdo, permitindo estudo no próprio ritmo; Redução da ansiedade em sala, já que o aluno chega preparado para a interação; Maior tempo para o

professor realizar intervenções individualizadas durante as atividades presenciais; Oportunidade de reforçar habilidades sociais e comunicativas em contextos mediados.

Pesquisas recentes sugerem que a SAI, quando adaptada para o TEA, favorece o desenvolvimento da autonomia, da participação social e da motivação para aprender (CUNHA, 2017; FERNANDES, 2016). Especificamente na SAI, a exposição antecipada ao conteúdo reduz barreiras de participação em sala para estudantes com TEA. Menezes observa:

"Ao assistir aos materiais previamente, esses alunos podem preparar-se melhor para as atividades em grupo, reduzindo a ansiedade e promovendo uma maior participação nas interações sociais" (MENEZES, 2012, p. 88).

Na nossa intervenção, isso se traduziu em maior iniciativa de resposta e melhor participação nas atividades mediadas.

2.2. Metodologia

2.2.1. Tipo de pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, adequado para a análise aprofundada de fenômenos educacionais em contextos específicos (YIN, 2015). Essa abordagem permitiu compreender a aplicação da Sala de Aula Invertida (SAI) no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 2 de suporte, considerando suas necessidades individuais e a interação com o ambiente educacional e familiar.

2.2.2. Local da pesquisa

A investigação foi conduzida na Clínica Cognitiva, localizada no município de Itapemirim, Espírito Santo, instituição especializada no atendimento pedagógico e terapêutico de crianças com necessidades educacionais específicas. O local conta com salas adaptadas, recursos multimídia e equipe multidisciplinar, oferecendo condições favoráveis para a implementação da SAI.

2.2.3. Participantes

A amostra foi composta por:

- Três crianças com diagnóstico de TEA nível 2 de suporte, previamente atendidas pela clínica.
- Uma pedagoga clínica, responsável pelo planejamento e condução das intervenções.
- Familiares das crianças, que atuaram como parceiros na execução das atividades domiciliares.

O Quadro 1 apresenta as informações gerais dos participantes (nomes fictícios para preservação da identidade).

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Participante	Idade	Gênero	Diagnóstico	Escolaridade	Nível de suporte (DSM)
J.V.L.G.	8	M	TEA	Ensino Fundamental I	Nível 2
J.R.T.	7	M	TEA	Ensino Fundamental I	Nível 2
M.B.B.	9	F	TEA	Ensino Fundamental I	Nível 2

2.2.4. Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados:

1. Questionários semiestruturados aplicados à pedagoga clínica e aos familiares, em momentos pré e pós-intervenção, para identificar percepções sobre autonomia, desempenho e interação social.
2. Protocolos pedagógicos individuais, com registros das atividades realizadas e evolução dos alunos.
3. Observação sistemática durante as atividades presenciais e domiciliares (totalizando 60 horas, sendo 30h na clínica e 30h em casa).
4. Registros fotográficos e videográficos (com autorização dos responsáveis) para documentar o processo e facilitar a análise qualitativa.

2.2.5. Procedimentos

O estudo foi desenvolvido em três etapas.

Etapa 1 – Diagnóstico inicial:

- Aplicação dos questionários pré-intervenção.
- Observação das interações e levantamento do perfil de cada aluno.
- Elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), contendo objetivos, conteúdos e estratégias adaptadas.

Etapa 2 – Implementação da SAI:

- Disponibilização prévia de materiais instrucionais (vídeos, textos ilustrados, atividades digitais) para estudo domiciliar, com orientação dos familiares.

- Realização das atividades práticas na clínica, mediadas pela pedagoga clínica, visando aplicar e consolidar os conteúdos.
- Utilização de recursos de apoio visual, jogos educativos e tecnologias assistivas.

Etapa 3 – Avaliação e análise:

- Aplicação dos questionários pós-intervenção.
- Comparação entre os registros pré e pós-intervenção.
- Sistematização dos resultados com base nas observações e protocolos.

O desempenho foi mensurado pelo Índice de Desenvolvimento Médio (IDM) por disciplina, definido como a proporção de objetivos/critérios atingidos em relação ao total de objetivos previstos no PEI para cada área e momento (pré e pós), expressa em percentual. Para garantir comparabilidade, os mesmos objetivos e critérios de avaliação foram mantidos entre os dois momentos. A interpretação dos resultados foi subsidiada pelos questionários pré/pós (pedagoga e familiares) e pela observação sistemática das atividades presenciais e domiciliares.

2.2.6. Considerações éticas

Todos os participantes e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As identidades foram preservadas por meio do uso de pseudônimos. O estudo seguiu as diretrizes éticas para pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

2.3. Resultados e discussão

A implementação da metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI) apresentou impactos positivos e mensuráveis no desempenho acadêmico, na autonomia e na participação social das crianças com TEA nível 2 de suporte envolvidas no estudo.

2.3.1. Análise do desempenho acadêmico

Os dados coletados antes e depois da intervenção evidenciaram avanços significativos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa para todos os participantes. Para sintetizar os resultados por aluno e por disciplina, a Tabela 1 apresenta os percentuais do IDM (proporção de objetivos do PEI atingidos) obtidos antes e depois da implementação da SAI em Matemática e Língua Portuguesa. Os valores permitem comparar de modo direto os ganhos absolutos (em pontos percentuais) por participante e identificar a consistência do efeito da intervenção entre as duas áreas.

Tabela 1 – Comparativo de desempenho antes e depois da SAI

Aluno	Matemática - Antes	Matemática - Depois	Português - Antes	Português - Depois
J.V.L.G.	55%	78%	50%	74%
J.R.T.	48%	70%	46%	69%
M.B.B.	52%	75%	49%	72%

Os percentuais apresentados correspondem ao Índice de Desenvolvimento Médio (IDM) por disciplina, calculado a partir dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs). Para cada aluno, foram consolidadas três habilidades centrais em Matemática e três em Língua Portuguesa; o IDM é a proporção de objetivos/critérios atingidos em relação ao total de objetivos do PEI em cada momento (pré e pós-intervenção), multiplicada por 100. A análise foi complementada por questionários pré/pós aplicados a familiares e à pedagoga clínica (5 questões objetivas e 2 abertas) e por observação sistemática das atividades.

Com base nessa síntese numérica, a visualização a seguir facilita a leitura dos contrastes antes e depois. O Gráfico 1 detalha os resultados de Matemática e o Gráfico 2 os de Língua Portuguesa, exibindo barras pareadas por aluno para evidenciar a magnitude dos ganhos após a SAI.

Gráfico 1 – Desempenho em matemática – antes e depois do SAI

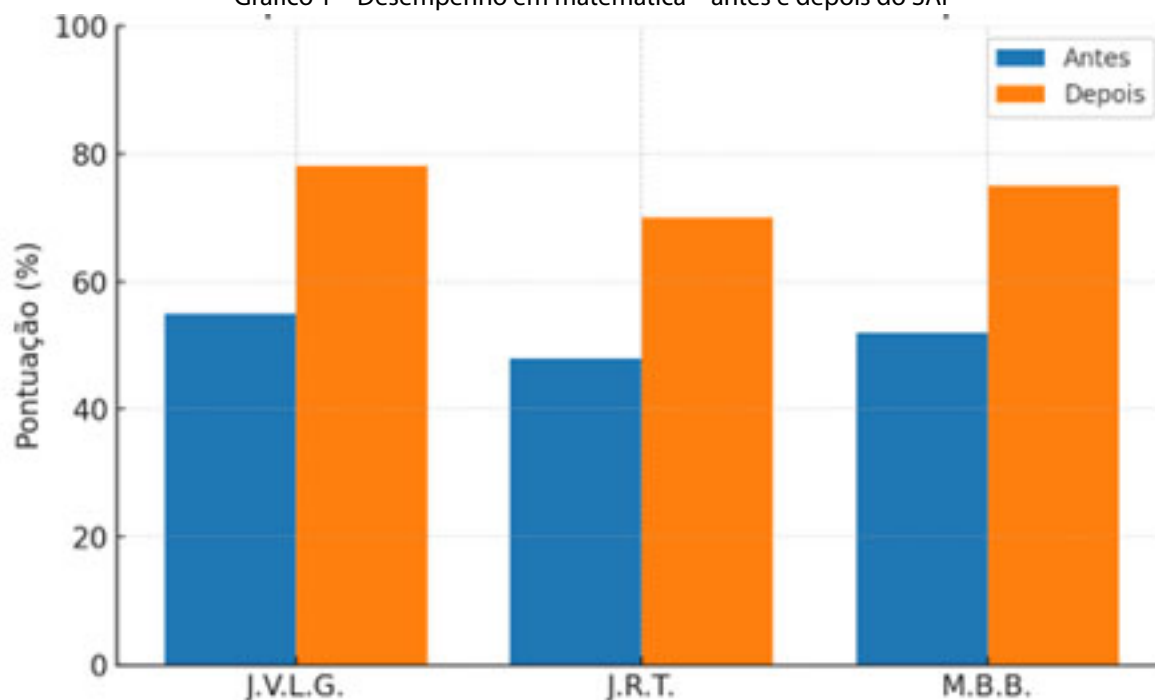
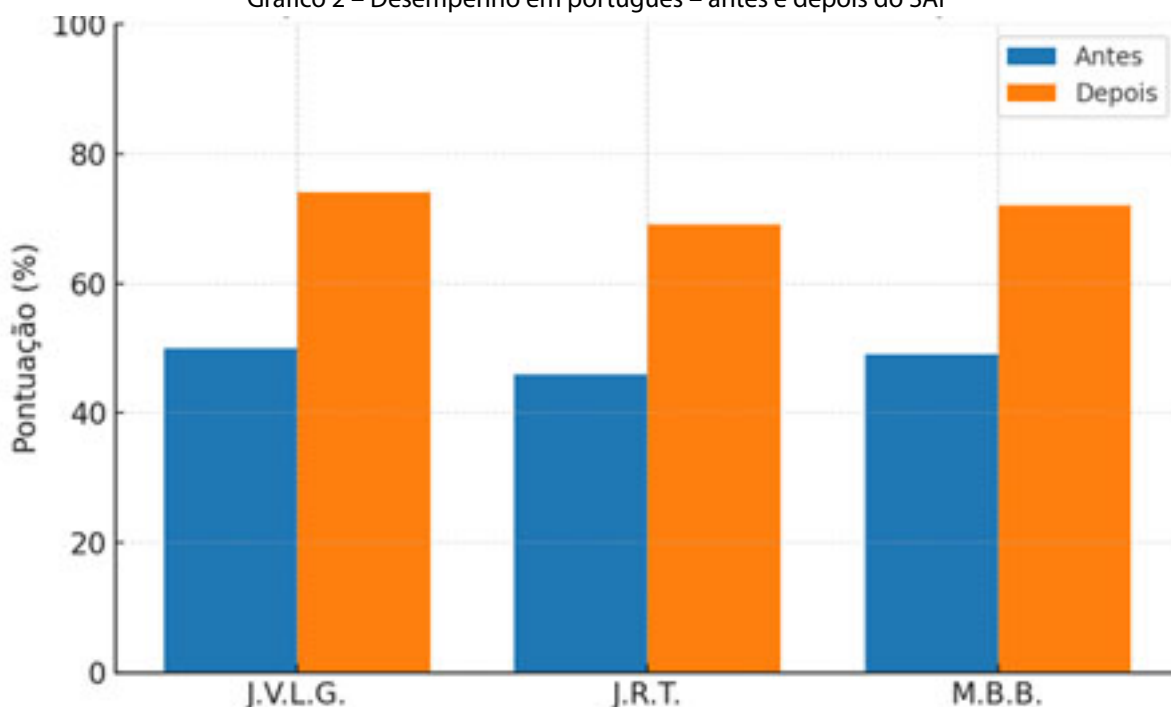


Gráfico 2 – Desempenho em português – antes e depois do SAI



Os resultados apontaram melhorias significativas no engajamento, na interação social e no desempenho acadêmico dos participantes, além do aumento da autonomia e da motivação para aprender.

A análise quantitativa revela que todos os alunos apresentaram incremento superior a 20 pontos percentuais na média de desempenho geral, evidenciando a eficácia da SAI quando associada a um Plano Educacional Individualizado (PEI) e ao envolvimento familiar.

2.3.2. Observações comportamentais e sociais

As observações sistemáticas, realizadas em 60 horas de acompanhamento (30h na clínica e 30h em casa), indicaram:

- Maior participação nas atividades coletivas;
- Redução de comportamentos de evitação;
- Aumento na iniciativa para responder e perguntar durante as aulas;
- Melhora na organização do material e no cumprimento de rotinas.

O envolvimento da família no processo de aprendizagem mostrou-se fundamental para a evolução dos estudantes, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica personalizada e colaborativa.

2.3.3. Papel da família e do professor

O sucesso da metodologia esteve diretamente relacionado à colaboração entre pedagoga clínica e familiares. As famílias atuaram como facilitadoras do estudo prévio, reforçando conceitos e apoiando a execução das atividades propostas para o ambiente domiciliar.

O professor, por sua vez, atuou como mediador nas atividades presenciais, adaptando o ritmo e os recursos de acordo com a resposta individual de cada aluno.

2.3.4. Benefícios observados da SAI no TEA

A análise dos dados permitiu identificar benefícios-chave:

1. **Autonomia** – alunos passaram a executar tarefas com menor necessidade de intervenção direta.
2. **Interação social** – aumento da participação em atividades colaborativas.
3. **Desempenho acadêmico** – melhoria significativa nas duas disciplinas avaliadas.
4. **Vínculo escola-família** – fortalecido pelo compartilhamento de responsabilidades no processo de aprendizagem.

2.4. Análise das Estratégias Pedagógicas Utilizadas

A implementação da Sala de Aula Invertida (SAI) no contexto do TEA exigiu um planejamento pedagógico personalizado, com foco na individualização dos recursos e na adaptação das atividades ao perfil de cada aluno. As estratégias foram construídas a partir de três eixos centrais: adequação do conteúdo, mediação ativa e participação familiar.

2.4.1. Adequação do conteúdo e recursos visuais

Os conteúdos foram disponibilizados previamente para estudo domiciliar por meio de:

- Vídeos curtos (3 a 5 minutos) com explicações claras, uso de linguagem simples e apoio de imagens ilustrativas;
- Fichas visuais e cartões de palavras-chave para apoiar a compreensão e fixação;
- Atividades interativas impressas e digitais, organizadas por nível de dificuldade.

Para o ambiente presencial, as atividades priorizaram aprendizagem prática e experiências concretas, como resolução de problemas, jogos educativos e dinâmicas de grupo.

2.4.2. Mediação ativa do professor

Durante as sessões presenciais, a pedagoga clínica desempenhou papel de mediadora, ajustando o ritmo das atividades, reformulando instruções quando necessário e garantindo o reforço positivo para cada tentativa bem-sucedida.

O papel do professor se transforma, exigindo habilidades pedagógicas e tecnológicas para guiar e adaptar atividades conforme as necessidades individuais.

O contato visual, a entonação da voz e o uso de gestos complementares foram estratégias fundamentais para manter a atenção e engajar os alunos.

2.4.3. Participação familiar

O envolvimento da família foi essencial para o sucesso da SAI. Os familiares receberam orientações semanais sobre:

- Como apresentar o conteúdo prévio em casa;
- Como utilizar os recursos visuais enviados pela pedagoga;
- Estratégias para encorajar a participação sem gerar frustração.

Esse suporte ampliou a continuidade pedagógica entre os ambientes de aprendizagem.

2.4.4. Adaptações específicas por aluno

O Quadro 2 apresenta exemplos de adaptações realizadas para cada participante, considerando suas características individuais.

Quadro 2 – Adaptações pedagógicas por aluno

Aluno	Adaptações em casa	Adaptações na clínica
J.V.L.G.	Uso de vídeos com narração lenta e legendas; fichas de figuras para associação palavra-imagem.	Jogos de tabuleiro adaptados para reforço de conceitos matemáticos.
J.R.T.	Atividades de leitura acompanhadas por familiar; uso de recursos táteis.	Dinâmicas de reconhecimento de sílabas com apoio visual projetado.
M.B.B.	Cartões de frases curtas para leitura diária; reforço por aplicativo educativo.	Produção de textos curtos com apoio de figuras sequenciais.

2.4.5. Avaliação contínua

A avaliação dos avanços não se limitou à aplicação de testes formais. Foram utilizados registros de observação, checklists de habilidades e análise qualitativa das interações. Essa abordagem permitiu ajustes imediatos nas estratégias e ofereceu dados mais ricos sobre a evolução dos alunos.

3. CONCLUSÃO

A aplicação da Sala de Aula Invertida (SAI) no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 2 de suporte, conforme desenvolvida neste estudo de caso, demonstrou-se uma estratégia pedagógica eficaz para promover avanços significativos no desempenho acadêmico, na autonomia e na participação social dos alunos.

Os resultados indicaram melhoria expressiva nas habilidades de Matemática e Língua Portuguesa, com ganhos percentuais superiores a 20 pontos em todos os participantes, além do fortalecimento de competências socioemocionais, como a capacidade de interagir, cooperar e manter foco nas atividades. Tais avanços foram potencializados pelo uso de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), que permitiram adaptar conteúdo, recursos e estratégias às características de cada estudante.

O envolvimento ativo da família foi um dos fatores determinantes para o sucesso da metodologia, garantindo que a etapa de estudo prévio – característica central da SAI – fosse efetivamente cumprida no ambiente domiciliar. A mediação ativa do professor também se mostrou fundamental, permitindo a personalização das atividades presenciais, a reformulação de instruções e o reforço positivo.

Entre os benefícios observados, destacam-se:

- Desenvolvimento da autonomia no cumprimento de tarefas;
- Ampliação das oportunidades de interação social mediada;
- Maior motivação e engajamento nas atividades acadêmicas;
- Consolidação do vínculo escola-família como coautores do processo educativo.

Apesar dos resultados positivos, alguns desafios foram identificados, como a necessidade de acesso a recursos tecnológicos adequados e a formação continuada dos professores para aplicação da SAI em contextos inclusivos. Ademais, a heterogeneidade presente no espectro autista reforça a importância de ajustes contínuos e do planejamento individualizado.

Conclui-se que a Sala de Aula Invertida, quando adaptada às necessidades do TEA e associada a estratégias pedagógicas personalizadas, configura-se como uma alternativa promissora para a inclusão escolar e o desenvolvimento integral desses estudantes. Para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar o número de participantes e diversificar os contextos de aplicação, a fim de consolidar evidências sobre a eficácia dessa metodologia em diferentes realidades educacionais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5**. Arlington: APA, 2013.

BENTATA, H. **O autismo hoje em dia: quais os pontos de apoio institucionais no tratamento das crianças autistas?** Estudos de Psicanálise, n. 41, p. 87-92, 2014.

BERNARDINO, L. M. F. **A importância da escrita na clínica do autismo**. Estilos da Clínica, v. 20, n. 3, p. 504-519, 2015.

BIALER, M. **A lógica do autismo: uma análise através da autobiografia de um autista**. Psicologia em Estudo, v. 19, n. 4, 2014.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

FERNANDES, A. R. T. **As práticas corporais e sua influência para o desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista**. TCC – UFRN, 2016.

HEWITT, S. **Compreender o Autismo — Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares**. Porto: Porto Editora, 2006.

KHOURY, L. P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memnon, 2014.

LEAR, K. **Ajude-nos a aprender: um programa de treinamento ABA (Applied Behavior Analysis) no seu próprio ritmo**. 2. ed. Toronto: [s.n.], 2004.

MARTINS, O. A. S.; SILVA, M. R.; ALMEIDA, V. S. **Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa na aprendizagem**. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 2, p. 1-5, 2021.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ, 2012.

MEYER, S. B. **Análise funcional do comportamento**. In: COSTA, C. E.; LUZIA, J. C.; SANT'ANNA, H. H. N. (orgs.). **Primeiros passos na análise do comportamento e cognição**. Santo André: Esetec, 2003.

RABELO, I. F.; SMEHA, L. N. **A identificação precoce dos sinais de risco para o transtorno do espectro autista e as intervenções antecipadas: um encontro necessário**. *Disciplinarum Scientia – Ciências Humanas*, v. 19, n. 2, p. 247-259, 2018.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

SOARES, R. T. C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado) – UNIOESTE, 2022.

VARELA, B.; MACHADO, P. G. B. **Uma breve introdução sobre autismo**. *Educação e Humanidades*, v. 1, n. 11, p. 25-39, 2017.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

OLIVEIRA, C. G. de. **Integração da sala de aula invertida no processo de aprendizagem de crianças autistas: um estudo de caso em uma clínica de Itapemirim-ES**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) — UNIVC, São Mateus, 2025.

DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DA REDAÇÃO DO ENEM COM A FERRAMENTA DE IA DA PLATAFORMA LETRUS

DEVELOPING ENEM WRITING SKILLS WITH THE LETRUS PLATFORM'S AI TOOL

DOI: 10.29327/5660339.1-7

Jaciani Souza Del Pieri Magnago¹
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 presente artigo analisa a contribuição da Plataforma Letrus para o desenvolvimento das competências exigidas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com foco em alunos da Escola Estadual de Ensino Médio “Ceciliano Abel de Almeida”, em São Mateus, Espírito Santo. A pesquisa teve como objetivo principal compreender de que forma a utilização da plataforma em um ambiente de aprendizagem virtual impacta o desempenho dos estudantes nas cinco competências avaliadas pelo ENEM, em comparação ao ensino tradicional. Foram utilizados como procedimentos metodológicos a aplicação de questionários, entrevistas e observação de práticas pedagógicas, envolvendo uma amostra de dez alunos da 3ª série do Ensino Médio. Os dados serão coletados entre maio e setembro de 2025, incluindo análises de redações elaboradas antes e depois da intervenção com o uso da Letrus. A investigação também considerou a percepção de alunos e professores sobre a eficácia da ferramenta. Os resultados apontam para uma melhora significativa na produção textual dos estudantes, evidenciando o potencial da Plataforma Letrus como recurso pedagógico no ensino da escrita para o ENEM.

Palavras-chave: Letramento Digital. Competências Redacionais. Inteligência Artificial.

ABSTRACT

This article analyzes the contribution of the Letrus Platform to the development of the competencies required in the writing of the National High School Exam (ENEM), focusing on students of the State High School "Ceciliano Abel de Almeida", in São Mateus, Espírito Santo. The main objective of the research was to understand how the use of the platform in a virtual learning environment impacts the performance of students in the five competencies evaluated by ENEM, compared to traditional teaching. The application of questionnaires, interviews and observation of pedagogical practices were used as methodological procedures, involving a sample of ten students from the 3rd grade of High School. Data will be collected between May and September 2025, including analyses of essays prepared before and after the intervention using Letrus. The investigation also considered the perception of students and teachers about the effectiveness of the tool. The results point to a significant improvement in the students' textual production, evidencing the potential of the Letrus Platform as a pedagogical resource in the teaching of writing for ENEM.

Keywords: Digital Literacy. Writing skills. Artificial intelligence.

1. INTRODUÇÃO

A produção de textos dissertativo-argumentativos, como exigido na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é um desafio recorrente para estudantes do Ensino Médio em todo o país. Diante da necessidade de desenvolver as cinco competências exigidas na avaliação oficial, surgem novas estratégias pedagógicas baseadas em tecnologias educacionais. Nesse cenário, a Plataforma Letrus tem se destacado como uma ferramenta inovadora, ao utilizar inteligência artificial para promover o letramento e aprimorar a escrita dos alunos.

Este artigo apresenta uma análise da aplicação da Plataforma Letrus na Escola Estadual de Ensino Médio “Ceciliano Abel de Almeida”, localizada no município de São Mateus, Espírito Santo, com foco no desenvolvimento das competências exigidas pelo ENEM. A pesquisa buscou compreender como a integração dessa tecnologia em um ambiente de aprendizagem virtual pode contribuir para o desempenho dos estudantes, oferecendo feedback imediato, correções automatizadas e orientações personalizadas, além de gerar relatórios detalhados que auxiliam o trabalho dos professores.

Implementada de forma pioneira no Espírito Santo desde 2019, a Letrus já beneficiou milhares de alunos da rede pública estadual, impactando positivamente os indicadores educacionais, conforme dados da Secretaria de Educação do Estado (2023). Reconhecida internacionalmente, a plataforma reforça a importância de práticas pedagógicas baseadas em dados e evidencia o potencial da inteligência artificial como aliada no ensino da produção textual.

Ao longo deste estudo, serão apresentados os métodos utilizados, os resultados obtidos e as reflexões acerca da eficácia da Plataforma Letrus na preparação dos alunos para a redação do ENEM, considerando os aspectos relacionados às cinco competências avaliadas pela prova. Um estudo que se justifica pela necessidade de investigar o impacto das novas tecnologias educacionais, em especial a Plataforma Letrus, na eficácia do processo de ensino-aprendizagem no contexto do Ensino a Distância (EaD). Com o crescimento expressivo da utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) nas instituições de ensino, torna-se essencial compreender de que maneira essas ferramentas digitais podem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento das competências exigidas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Considerando a relevância social e acadêmica da avaliação, esta pesquisa busca fornecer evidências sobre o potencial da integração entre tecnologia e pedagogia na formação de estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual.

Nesse panorama se fez necessário saber como a Plataforma Letrus, incorporada em um Ambiente Virtual de Aprendizagem na Escola Estadual de Ensino Médio “Ceciliano Abel de Almeida”, contribui para o desenvolvimento eficaz das cinco competências da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, quando comparada à modalidade de ensino presencial?

Com isso, objetivou identificar de que forma a Plataforma Letrus, utilizada no Ensino Médio da Escola Estadual “Ceciliano Abel de Almeida”, auxilia os estudantes no desenvolvimento das competências exigidas para a produção da redação do Exame Nacional do Ensino Médio e, ainda em examinar a eficácia da Plataforma Letrus na identificação e correção de erros recorrentes nas produções textuais dos alunos, avaliando seu impacto no processo de aprendizagem em ambiente virtual. Investigar a percepção dos alunos e professores sobre o uso da inteligência artificial presente na Plataforma Letrus como recurso de apoio à preparação para a redação, em comparação aos métodos tradicionais de ensino.

Analisar os principais aspectos positivos e negativos apontados pelos alunos quanto ao uso da Plataforma Letrus, com foco nas cinco competências exigidas na redação do ENEM. Coletar e interpretar as opiniões dos participantes por meio de questionários aplicados a discentes e docentes que utilizam a ferramenta, visando identificar possíveis ajustes e melhorias para o aprimoramento da plataforma e por fim, elaborar um e-book, que reúna os principais resultados da pesquisa e ofereça sugestões práticas para a utilização pedagógica da Plataforma Letrus.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Moodle: Ambiente Virtual de Aprendizagem: O avanço das tecnologias digitais tem ampliado as possibilidades de ensino e aprendizagem, especialmente com a implementação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como o Moodle. Segundo Ramal (2002), os AVAs constituem espaços digitais destinados ao desenvolvimento de atividades educacionais online, sendo alvo de inúmeras discussões sobre aspectos tecnológicos, financeiros, administrativos e pedagógicos.

Nesse contexto, Moran (2000) destaca que os educadores, independentemente da modalidade de ensino, presencial ou a distância, precisam se apropriar dos recursos tecnológicos disponíveis para potencializar os processos de ensino-aprendizagem.

O Moodle, enquanto software educacional, proporciona um ambiente interativo e colaborativo, onde os alunos têm a oportunidade de expressar suas opiniões, interagir com colegas e professores por meio de fóruns e chats, promovendo um processo de construção coletiva do conhecimento (Lima, 2023). Além de ser uma ferramenta de fácil acesso, o Moodle incentiva a autonomia dos estudantes, estimulando a participação ativa e o desenvolvimento de competências digitais essenciais para a educação contemporânea.

Letrus: Inteligência Artificial a Serviço da Educação: A Plataforma Letrus surge como uma inovação tecnológica no campo da educação, utilizando inteligência artificial para oferecer suporte ao ensino da produção textual. Dados da Secretaria de Educação do Estado do Espírito

Santo (2024) revelam que, em 2023, as escolas que implementaram a plataforma apresentaram resultados expressivos no desempenho dos alunos na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com alguns estudantes alcançando a pontuação máxima de mil pontos.

A Letrus oferece feedbacks personalizados e imediatos sobre as produções textuais dos alunos, permitindo o acompanhamento individualizado do processo de aprendizagem. A ferramenta não apenas automatiza a correção de redações, mas também proporciona relatórios detalhados que auxiliam professores e gestores educacionais na tomada de decisões pedagógicas. A capacidade da plataforma de fornecer dados precisos e em tempo real reforça sua relevância como instrumento de apoio à aprendizagem e à gestão educacional.

A Redação e sua Relevância no Processo Educativo: A prática da escrita vai além da simples organização de palavras. Ela envolve pensamento crítico, criatividade e a capacidade de estruturar ideias de maneira lógica e coesa. Segundo Huang (2012) e Fitrianingrum e Aryani (2024), a escrita permite aos estudantes desenvolverem habilidades argumentativas, refletir sobre temas relevantes e utilizar vocabulário apropriado para diferentes contextos.

A alfabetização crítica, ainda marginalizada em muitos ambientes escolares, é essencial para formar cidadãos conscientes e atuantes. De acordo com Mitsikopoulou (2020), a escrita crítica promove a transformação e a construção do conhecimento, estimulando o engajamento dos alunos em questões sociais, culturais e políticas. Pesquisas baseadas na linguística funcional sistêmica apontam que abordagens pedagógicas centradas no desenvolvimento da consciência crítica da linguagem resultam em melhorias significativas no desempenho em disciplinas como matemática e ciências (Huang et al., 2017; Schwarz; Hamman-Ortiz, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforça a importância da produção textual como instrumento de formação integral, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de intervenção social por meio da linguagem (Ciríaco, 2020).

O Papel da Redação no Desenvolvimento da Alfabetização Funcional e Crítica: A redação ocupa posição central no desenvolvimento da alfabetização funcional e crítica, contribuindo para a formação de indivíduos aptos a interpretar informações e resolver problemas do cotidiano (Küller; Rodrigo, 2012; Jimola; Olaniyan, 2021). A alfabetização funcional compreende não apenas a leitura e a escrita básicas, mas também a capacidade de aplicar esses conhecimentos em contextos variados.

Por sua vez, a alfabetização crítica, conforme argumenta Freire (1987), amplia essa perspectiva ao estimular a reflexão, a análise e o questionamento das estruturas sociais existentes. O processo de escrita permite ao aluno organizar suas ideias, refletir sobre informações recebidas e estabelecer conexões entre diferentes contextos (Barjesteh; Niknezhad, 2020). Agostini (2018) acrescenta que a produção textual representa um espaço

fértil para a construção de novos pensamentos, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, participativos e socialmente conscientes.

Relevância da Escrita como Prática Interdisciplinar: A escrita, enquanto prática interdisciplinar, desempenha um papel fundamental na integração de conhecimentos e no desenvolvimento de competências cognitivas complexas. Em um contexto globalizado e interconectado, a capacidade de articular ideias entre diferentes áreas do saber é uma exigência crescente (Palhano; Rostirola, 2020).

Segundo Kim e Zagata (2024), a escrita funciona como uma ponte entre os saberes, permitindo ao aluno explorar relações interdisciplinares e ampliar sua compreensão sobre os conteúdos estudados. Anderson et al. (2015) ressaltam que o processo de escrita integra elementos culturais, históricos e sociais, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Projetos educacionais que envolvem múltiplas disciplinas demonstram que a produção textual é essencial para estimular a criatividade, a inovação e a reflexão crítica sobre problemas complexos (Thiesen, 2008; Sebastián-Heredero, 2020). No campo da pesquisa acadêmica, a escrita interdisciplinar constitui um diferencial importante, pois requer a articulação de conceitos e metodologias distintas, fortalecendo a capacidade de síntese e argumentação (Leite, 2024).

3. METODOLOGIA

Um estudo que teve como base inicial uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo, com base na pesquisa de campo e fundamentação bibliográfica. A pesquisa qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, possibilitando a análise das percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao uso da Plataforma Letrus no processo de ensino-aprendizagem da produção textual.

A pesquisa bibliográfica constituiu a primeira etapa do estudo, com o objetivo de embasar teoricamente a investigação, a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e outras fontes pertinentes à temática, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretrizes do ENEM e materiais institucionais da Plataforma Letrus.

Na etapa de campo, os dados foram coletados junto a uma amostra de dez alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio “Ceciliano Abel de Almeida”, localizada no município de São Mateus, Espírito Santo. Para a obtenção das informações, foram utilizados instrumentos como questionários semiestruturados, entrevistas com docentes envolvidos e análise das produções textuais dos estudantes antes e após a intervenção pedagógica com a utilização da plataforma.

O período de aplicação da pesquisa ocorreu entre março e setembro de 2025, durante o qual a Plataforma Letrus foi inserida de maneira sistemática no cotidiano escolar, em um ambiente virtual de aprendizagem. Ao final da intervenção, os dados foram organizados e analisados de forma interpretativa, considerando as categorias previamente definidas com base nos objetivos da pesquisa.

4. CONCLUSÃO

O estudo teve como objetivo analisar a contribuição da Plataforma Letrus para o desenvolvimento das competências da redação do ENEM entre estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual “Ceciliano Abel de Almeida”, em São Mateus, Espírito Santo. A partir da fundamentação teórica, destacou-se a importância das tecnologias educacionais, especialmente a inteligência artificial, no processo de ensino-aprendizagem da escrita, possibilitando feedbacks personalizados e imediatos.

No momento, a coleta e análise dos dados ainda estão em andamento. Todavia, espera-se que a pesquisa revele contribuições significativas para a compreensão do impacto da Plataforma Letrus na melhora do desempenho dos alunos nas cinco competências avaliadas na redação do ENEM.

Os resultados futuros poderão oferecer subsídios importantes para educadores e gestores, apoiando a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras que integrem tecnologia e práticas educativas eficazes, aprimorando a qualidade do ensino da escrita no contexto do Ensino Médio público. A conclusão definitiva será apresentada em estudos posteriores, ampliando o conhecimento sobre o uso de ferramentas digitais no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Eliane Azevedo. A escrita crítica e sua importância no desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 4, p. 567-582, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-247820182304>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ANDERSON, Linda W.; SMITH, John P.; RODRIGUES, Maria C. Writing as a tool for interdisciplinary learning: cultural, historical and social perspectives. **Journal of Educational Research**, v. 10, n. 2, p. 123-135, 2015. Disponível em: <https://example.com/anderson2015>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BARJESTEH, Hamidreza; NIKNEZHAD, Mehrdad. The role of writing in developing critical literacy skills. **International Journal of Language Studies**, v. 14, n. 1, p. 89-102, 2020. Disponível em: <https://example.com/barjesteh2020>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CIRÍACO, Sueli Aparecida. Redação e formação integral: reflexões a partir da BNCC. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 149, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302020149072>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. SEDU. Plataforma Letrus: relatório de uso e resultados 2023. Vitória, 2024. Disponível em: <https://educacao.es.gov.br/letrus-relatorio-2023>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FITRIANINGRUM, Sri; ARYANI, Dewi. Developing critical writing skills in high school students. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 15, n. 3, p. 234-245, 2024. Disponível em: <https://example.com/fitrianingrum2024>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUANG, Shuang. Developing critical writing skills: a pedagogical approach. **TESOL Quarterly**, v. 46, n. 1, p. 107-132, 2012. Disponível em: <https://example.com/huang2012>. Acesso em: 19 jun. 2025.

HUANG, Shuang; LI, Ming; WANG, Xia. Functional linguistics and writing skills: educational applications. **Language Teaching Research**, v. 21, n. 4, p. 450-468, 2017. Disponível em: <https://example.com/huang2017>. Acesso em: 19 jun. 2025.

JIMOLA, Angela; OLANIYAN, Olusegun. Literacy and education: functional and critical perspectives. **Journal of Educational Development**, v. 30, n. 2, p. 157-170, 2021. Disponível em: <https://example.com/jimola2021>. Acesso em: 19 jun. 2025.

KÜLLER, Christina; RODRIGO, Marcos. Alfabetização funcional no contexto contemporâneo. **Educação em Foco**, v. 11, n. 2, p. 45-58, 2012. Disponível em: <https://example.com/kuller2012>. Acesso em: 19 jun. 2025.

LEITE, Ana. Escrita interdisciplinar na pesquisa acadêmica: desafios e estratégias. **Revista de Pesquisa e Ensino**, v. 27, n. 1, p. 123-138, 2024. Disponível em: <https://example.com/leite2024>. Acesso em: 19 jun. 2025.

LIMA, Fernando. A utilização do Moodle para aprendizagem colaborativa: estudo de caso. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 1, p. 50-66, 2023. Disponível em: <https://example.com/lima2023>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MITSIKOPOULOU, Sophia. Critical literacy and transformative education. **International Journal of Educational Research**, v. 98, p. 45-60, 2020. Disponível em: <https://example.com/mitsikopoulou2020>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 181-198, 2000. Disponível em: <https://example.com/moran2000>. Acesso em: 19 jun. 2025.

RAMAL, Antonio. Ambientes virtuais de aprendizagem: um panorama. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 10, n. 2, p. 1-10, 2002. Disponível em: <https://example.com/ramal2002>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SCHWARZ, Stefan; HAMMAN-ORTIZ, Claudia. Language awareness in science and mathematics education. **Journal of Language and Education**, v. 5, n. 3, p. 120-135, 2020. Disponível em: <https://example.com/schwarz2020>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Miguel. Writing skills in professional contexts. **Journal of Communication Studies**, v. 12, n. 2, p. 89-105, 2020. Disponível em: <https://example.com/sebastian2020>. Acesso em: 19 jun. 2025.

THIESEN, Ana. Educação interdisciplinar e práticas de escrita. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 120-134, 2008. Disponível em: <https://example.com/thiesen2008>. Acesso em: 19 jun. 2025.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NA EMPEIEFTI TIROL, EM SANTA LEOPOLDINA/ES

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE TRAINING OF CONSCIOUS CITIZENS:
SUSTAINABLE PRACTICES AT EMPEIEFTI TIROL, IN SANTA LEOPOLDINA/ES

DOI: 10.29327/5660339.1-8

Lorraine Rangel Calott¹
José Geraldo Ferreira 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 Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este estudo analisou as contribuições da Educação Ambiental (EA) na formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a sustentabilidade, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental em Tempo Integral (EMPEIEFTI) Tirol, localizada em Santa Leopoldina/ES. A pesquisa, de natureza bibliográfica e de campo, utilizou a aplicação de questionários a cinco docentes da instituição. Os resultados indicaram que a EA é trabalhada de forma transversal, com destaque para temas como reciclagem, descarte adequado de resíduos e preservação ambiental. Evidenciaram-se mudanças comportamentais nos alunos, refletidas na adoção de atitudes mais sustentáveis no cotidiano escolar. No entanto, foram identificados desafios importantes, como a escassez de recursos pedagógicos e o baixo envolvimento das famílias nas ações propostas. Conclui-se que a Educação Ambiental desempenha um papel essencial na promoção da conscientização ecológica, sendo necessário maior investimento em sua inserção no currículo escolar e no fortalecimento do apoio institucional para ampliar seu alcance e efetividade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Práticas Pedagógicas; Conscientização Ambiental.

ABSTRACT

This study examined the contributions of Environmental Education (EE) to the development of critical, conscious, and sustainability-oriented citizenship, based on pedagogical practices implemented at the Municipal School of Early Childhood and Full-Time Elementary Education (EMPEIEFTI) Tirol, located in Santa Leopoldina, Espírito Santo, Brazil. The research employed both bibliographic and field approaches, including questionnaires administered to five teachers from the institution. Findings revealed that EE is addressed transversally, with an emphasis on topics such as recycling, proper waste disposal, and environmental preservation. Behavioral changes were observed among students, particularly in the adoption of more sustainable practices in their daily routines. However, challenges remain, notably the lack of pedagogical resources and limited family engagement in educational initiatives. It is concluded that Environmental Education plays a crucial role in fostering environmental awareness, yet it requires stronger curricular integration and institutional support to enhance its impact and effectiveness.

Keywords: Environmental Education; Sustainability; Pedagogical Practices; Environmental Awareness.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) emerge como estratégia fundamental para enfrentar desafios socioambientais integrando valores de sustentabilidade à formação cidadã. No contexto escolar, sua transversalidade permite articular conhecimento teórico e prático incentivando ações responsáveis (FRAGOSO; NASCIMENTO, 2018).

Nesse contexto, a EA é um processo educativo que visa promover a compreensão crítica da realidade socioambiental, problematizar os modos de produção e consumo da humanidade e colaborar na construção de práticas sustentáveis. Assim, tem como perspectiva integrar múltiplos aspectos e dimensões da problemática ambiental contemporânea, reconhecendo as inter-relações entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos (LIMA, 2015). Coerente a isso, essa temática é fundamental para a mobilização e transformação da sociedade em busca de ambientes democratizados, socialmente justos e ecologicamente sustentáveis.

Refletir sobre a contribuição da EA no ambiente escolar é uma oportunidade para estimular a construção de valores e práticas sociais sustentáveis. Trabalhar educação ambiental na educação infantil cria maiores possibilidades para a formação de cidadãos e cidadãs com maior conscientização e, portanto, melhores comportamentos em relação à temática ambiental e sobre os problemas em relação ao meio ambiente.

Desse modo, este artigo analisa como a EA é trabalhada na EMPEIEFTI Tirol, escola referência em Santa Leopoldina/ES, por incorporar práticas sustentáveis há seis anos no contexto escolar. Com isso, o presente artigo é parte da pesquisa sobre Educação Ambiental na EMPEIEFTI Tirol em Santa Leopoldina, no estado do Espírito Santo, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, pelo Centro Universitário Vale do Cricaré.

O estudo tem como justificativa a questão ligada com a busca pelos novos contextos e realidades ao analisar e compreender o trabalho de professores frente às estratégias de EA, enfatizando de que maneira podem ser evidentes as contribuições com os novos meios e possibilidades dessa metodologia em sala de aula.

Nesse sentido, a problemática central se apresenta com a seguinte questão: quais são as contribuições do trabalho com EA nos espaços escolares? Dessa forma, o objetivo principal desse estudo visa verificar se a EA na escola Tirol em Santa Leopoldina promove cidadania consciente, enquanto os específicos incluem identificar as atividades educativas, os desafios institucionais e, sobretudo, as percepções docentes sobre a implementação das práticas pedagógicas em EA, bem como contribuir com novas estratégias de inserção da EA no contexto escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Ambiental (EA) é um importante fator para que a sustentabilidade seja incorporada permanentemente nas práticas sociais. Nesse sentido, a EA busca o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva pelas pessoas, estimulando e conscientizando os mesmos na elaboração de práticas sustentáveis ambientalmente e, com isso, contribui para que a ação antropogênica seja mais equilibrada com os recursos naturais e demais seres vivos (SANTOS, 2012).

A Lei 9.795/1999 estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no Brasil, tendo como objetivo a inserção da EA nas redes de ensino, visando à promoção da conscientização ambiental na sociedade (FERREIRA; SALLES, 2016). Desse modo, Xavier et al. (2024) aponta que a EA dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é abordada de maneira integrada e transversal, não sendo uma disciplina isolada, mas inserida nas demais disciplinas como Geografia, Ciências e Português, buscando que os alunos tenham conhecimento e desenvolvam pensamento crítico acerca das questões ambientais.

Zombini e Pelicioni (2014) definem a EA como uma estratégia adequada para que haja a sensibilização dos indivíduos em torno da preservação do meio ambiente em que vivem. Nesse contexto, Roos e Becker (2012) destacam que a EA pode ser entendida e definida como um tipo de metodologia, onde os indivíduos participantes assumem papéis específicos no processo de ensino-aprendizagem no sentido de educação, sendo ainda estendida a sociedade.

A EA consiste em um conjunto de métodos teóricos que analisam as práticas sociais da vida em sociedade e o meio ambiente, sendo que cada pessoa pode assumir um papel relevante na construção da sustentabilidade ambiental e na promoção de qualidade de vida (ROOS; BECKER, 2012).

A temática ainda é definida por Costa (2018, p. 8), como “um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida”, o que garante a preservação da biodiversidade em seu ambiente natural. A EA se faz em um processo novo na educação que aplica as concepções filosóficas de vida, transformando os comportamentos tradicionalistas para com a natureza de muitas culturas que ainda não adotam os métodos de sustentabilidade.

Para Costa (2018), a relação da EA com o saneamento básico, encontra-se no pressuposto de que o desenvolvimento ambiental propício tem direta reflexão na saúde pública, pois a poluição, disseminação de águas contaminadas por parasitas e resíduos descartados incorretamente, ocasionam uma série de problemas para as pessoas e para o meio ambiente.

As ações e políticas voltadas para a preservação do meio ambiente devem ser constantemente evidenciadas, visando o desenvolvimento equilibrado da sociedade. Diante disso, muitos problemas poderão ser amenizados e menos doenças por veiculação hídrica serão disseminadas, na busca incessante de uma saúde pública compatível com a convivência integrada com a natureza (LIMA, 2015).

Nessa perspectiva, a escola assume papel indispensável no processo de formação da EA dos alunos, tornando-se uma mediadora, ou seja, uma ferramenta norteadora para que o educando assuma responsabilidades específicas no que se diz respeito às práticas de conservação ambiental, sensibilizando-os os impactos da degradação ambiental para a vida humana e para a manutenção da biodiversidade, sobretudo daquelas espécies que se encontram ameaçada de extinção, devido à ação antropogênica.

Segundo Santos, Reis e Tavares (2012), a questão da problemática da devastação atual que o meio ambiente tem sofrido, faz referência a uma série de discussões governamentais e também não governamentais, sendo que isto se deve ao fato de alerta vermelho para os problemas e impactos graves ambientais do mundo globalizado.

De acordo com Brumatti (2011), a degradação do meio ambiente no mundo globalizado está cada vez mais constante, pois a busca incessante pelo lucro não leva em consideração os possíveis impactos e problemas que estas ações podem vir a causar.

Nesse contexto, conforme Guimarães (2017) é de extrema importância a escola trabalhar questões ambientais, atuando na formação de cidadãos críticos e capazes de compreender melhor suas próprias interações com o meio ambiente, superando pensamentos de indiferença com a natureza, incentivando uma aproximação maior com esta, fazendo-os reconhecer como parte integrante e responsável por sua preservação.

Santos (2012) avalia que a preservação ambiental e as estratégias voltadas para a questão que evidencia o saneamento básico, saúde pública e amenização dos impactos ambientais são primordiais para serem desenvolvidas na escola, pois este é um espaço amplo para o despertar dos conhecimentos.

Diante disso, incluir aulas de EA nas salas de aula é de suma importância para a conscientização e desperta o estímulo para com as questões da participação nas atividades que busquem uma preservação do meio ambiente e da sociedade em si, que é justamente um dos principais objetivos que enfatiza o ensino na educação básica.

Promover o conhecimento sobre as questões voltadas para o saneamento básico é uma alternativa viável para abordagens de EA em sala de aula. A partir desse conhecimento a ser adquirido pelos alunos, aspectos da sustentabilidade poderão ser disseminados dentro e fora de sala de aula, que é um dos objetivos da aprendizagem em Ciências (MUCELIN; BELLINI, 2008). A didática em sala de aula sobre o assunto deve incluir os alunos no processo de discussão dos fatos e norteá-los a elaboração de práticas que promovam a sustentabilidade (SILVA; SANTOS; DIAS, 2018).

Nesse contexto, o professor para atuação na EA no ensino deve habilitar-se de maneira propícia, pois a partir de seus conhecimentos e métodos didáticos, é que os alunos irão construir uma aprendizagem significativa (GUIMARÃES, 2017). Trabalhar, portanto, os assuntos

relacionados ao saneamento, meio ambiente e saúde requerem conhecimentos específicos e necessários, sendo um processo que procura despertar a criticidade e o engajamento dos alunos frente à problemática.

Para Costa (2018), a EA é um instrumento de mudança na medida em que proporciona conhecimentos necessários para transformação, sendo o sujeito agente transformador da realidade. Assim, a EA promovida pelos professores pode representar uma fonte importante de saberes e conhecimentos sobre meio ambiente, saneamento básico, estratégias de saúde pública e sustentabilidade.

Compreendida a relevância da conscientização por partes dos sujeitos pela EA, o desenvolvimento de novas habilidades, competências, conhecimentos, saberes, bem como estimular a adoção de uma postura crítico-reflexiva contribuirá para a transformação de práticas que contribuam para a construção de um cenário positivo para o meio ambiente e para a saúde pública.

Garcia e Ferreira (2017) ressaltam que nesse processo de conscientização, a estratégia da educação desenvolve uma importância imensurável, sobretudo, para investigar as problemáticas relacionadas ao urbanismo e propor possíveis e viáveis soluções em torno destas questões em tela. Segundo os autores trabalhar a temática da relação ser humano e meio ambiente é essencial para resultar na adoção de práticas condizentes com a promoção da sustentabilidade.

Nesse sentido, conforme menciona Santos (2012), investir em EA é uma estratégia inteligente, pois expõe aos indivíduos a real importância do correto descarte do lixo domiciliar, sem agressões ao meio ambiente e a própria saúde. Mudanças comportamentais em relação ao meio ambiente, que podem ser adquiridas nas escolas, por meio da EA, fortalecem o desenvolvimento de posturas sustentáveis que são estendidas a sociedade em âmbito geral (MACHADO; MORAES, 2014).

A saúde da população, conforme Piccoli et al (2016) deve ainda ser pensada como questão relevante no sentido das estratégias de saneamento, como indispensável para o bem-estar social e qualidade de vida, na busca pela sustentabilidade e na questão que envolve saúde pública e atendimento essencial aos direitos humanos de vida com dignidade. Sobre a importância da EA no cenário de estratégias voltadas para o saneamento básico, se salienta:

Por meio da EA emancipatória, transformadora, crítica e popular, busca-se articular todos os níveis e modalidades do processo educativo em educação ambiental, formal ou não-formal, e fazer com que as visões de mundo sejam discutidas, compreendidas, problematizadas e incorporadas em todo tecido social e suas manifestações simbólicas e materiais. A valorização, conhecimento e divulgação do saber popular local para enfrentamento dos problemas ambientais é importantíssimo neste processo de mobilização social. Quando se pensa em infraestrutura em saneamento imaginam-se grandes obras, mas há muitas situações em que soluções descentralizadas e apropriadas (tecnicamente, culturalmente e socialmente) podem constituir-se em solução para uma determinada comunidade (PICCOLI et al., 2016, p. 7).

Face às questões sociais, a EA se revela como importante estratégia de busca pela sustentabilidade e desenvolvimento comunitário, com possíveis repercussões na saúde pública da população e na amenização de impactos ambientais diversos. A participação social torna-se relevante no que se refere à divulgação dos saberes e elaboração de práticas e teorias sociais que buscam a valorização do ambiente e cuidados com o saneamento básico.

Piccoli, Kligerman e Cohen (2017) discutem sobre a participação coletiva frente aos métodos e ações ambientais e apontam que a participação social deve ser compreendida como um processo coletivo em constante construção, com um papel político que se transforma de acordo com as dinâmicas sociais.

Com isso, para que essa participação seja efetiva, é fundamental que ela se baseie na mobilização de diferentes grupos e atores sociais por meio de suas ações concretas. Esse fortalecimento os torna aptos a tomar decisões e exercer o controle social de forma mais ativa e eficaz. O grande desafio, portanto, está em compreender como tornar possível esse empoderamento, especialmente nos espaços e setores em que o controle social se mostra mais urgente e necessário (SANTOS; REIS; TAVARES, 2012).

A incidência da EA na vida comunitária estimula a participação e fortalece a autonomia das pessoas e grupos sociais no enfrentamento das questões socioambientais. Isto vai além da aquisição de novos conhecimentos, saberes, posturas, comportamentos e valores em relação ao meio ambiente, pois diz respeito também a organização e a mobilização das pessoas para atuarem politicamente na proteção dos recursos naturais e na defesa da saúde pública, enquanto direitos a serem garantidos pelo poder público. Isto faz com que a EA atue como instrumento poderoso de cidadania.

Diante disso, abordar a EA como estratégia para promoção da sustentabilidade e preservação ambiental enfatiza a relevância da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no contexto escolar, perspectivando a formação de cidadãos conscientes e interessados em práticas sustentáveis.

Por fim, os conceitos e abordagens teóricas utilizadas, se unem como base para uma investigação eficaz da EA fornecendo suporte para a criação de estratégias que envolvam conscientização e olhar crítico da sociedade frente a ações voltadas para preservação ambiental.

3. METODOLOGIA

Realizou-se estudo misto, com revisão bibliográfica em plataforma eletrônica de acesso a artigos científicos, como Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico e pesquisa de campo. Para a revisão de literatura, utilizou-se Educação Ambiental (EA) como principal descritor. Optou-se por selecionar mais especificamente artigos científicos que abordam a EA nos contextos escolares.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi um questionário, o qual foi estruturado com perguntas abertas e fechadas, tendo em vista identificar conhecimentos e percepções dos participantes frente à EA. Desse modo, a aplicação do questionário será realizada após a assinatura de um Termo de Consentimento pela escola e participantes.

O questionário foi aplicado na EMPEIEFTI TIROL em Santa Leopoldina /ES, em sala de aula, para todos os professores atuantes desde a Educação Infantil ao 5º Ano da escola TIROL, sob a supervisão do pesquisador, com tempo aproximado de 15 minutos para resposta. A amostra da pesquisa consiste em 5 professores que atuam na EMPEIEFTI TIROL em Santa Leopoldina/ES. Essa amostra representa o universo total e professores atuantes no contexto escolar.

Desse modo, a investigação também visa explorar a relação da escola em suas estratégias pedagógicas voltadas para a EA e objetiva possíveis melhorias e expansão das práticas ambientais no ambiente escolar.

Em relação a análise de dados apresenta-se como questão de grande importância. É por meio dessa etapa que ficam evidentes os contextos de organização, conhecimentos e discussão dos dados coletados como um todo, tendo em vista justamente as estratégias de aplicação destes para com os objetivos almejados e esperados pela pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nessa sessão foram a partir de um questionário elaborado pela pesquisadora e aplicado aos cinco professores que atuam na EMPEIEFTI Tirol, em Santa Leopoldina/ES. O questionário enfatizou a prática da Educação Ambiental no contexto escolar e revelam aspectos relevantes sobre a abordagem do tema, os desafios enfrentados e as sugestões de melhoria para a implementação de práticas mais eficazes.

Dos cinco participantes, dois possuem formação superior em Pedagogia – séries iniciais, um possui formação superior em Pedagogia – séries iniciais, um possui formação em artes e outro possui formação em educação física. O tempo de atuação na educação dos entrevistados é entre 7 e 22 anos e lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Educação Física. A professora com formação em Educação Infantil leciona todas as disciplinas referentes à grade curricular. As experiências dos entrevistados permitem uma visão aprofundada sobre o impacto das práticas pedagógicas ambientais no cotidiano escolar.

Em relação à preparação das práticas de EA, todos os entrevistados indicaram que as atividades são elaboradas pelos professores sob a supervisão da coordenação. No entanto, não há um grupo específico de professores dedicados exclusivamente ao tema, o que pode comprometer a continuidade e efetividade das ações. Conforme destacado por Fragoso e Nascimento (2018), a Educação

Ambiental deve ser compreendida como uma ferramenta multidisciplinar que articula diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada.

No que se referem aos temas mais abordados nas aulas de EA estão inclusos reciclagem, descarte correto do lixo, poluição, preservação do meio ambiente e consumo consciente de recursos naturais. Essa diversidade de abordagens evidencia a preocupação dos docentes em trabalhar questões ambientais essenciais para a formação cidadã dos alunos.

Questionados sobre os recursos utilizados, constatou-se certa variedade de materiais acionados pelos professores, entre os quais materiais recicláveis trazidos pelos alunos, revistas, livros, vídeos educativos, folhas, galhos e caixas de papelão. Esses recursos demonstram uma tentativa de tornar o ensino mais prático e dinâmico, permitindo a interação dos alunos com o meio ambiente de forma mais concreta.

E relação à escola promover mais ações voltadas à EA, todos os participantes consideraram que a escola poderia se dedicar à organização de práticas que envolvam questões ambientais, o que indica uma necessidade latente de ampliar e estruturar melhor essas atividades dentro da instituição.

Quanto ao impacto das atividades ambientais refletirem no comportamento dos alunos, os professores acreditam que as práticas trabalhadas em sala de aula são capazes de promover mudanças significativas, tornando-os mais conscientes e comprometidos com a preservação ambiental. Com isso, dentre os comportamentos mais observados pelos entrevistados está o engajamento dos alunos no descarte correto do lixo nas lixeiras seletivas presentes na escola.

Sobre as dificuldades enfrentadas na promoção da EA na escola, os entrevistados relatam a escassez de materiais, o pouco comprometimento de alguns poucos alunos e a resistência de pais e responsáveis em apoiar iniciativas escolares. Apesar dos desafios, os professores percebem que os alunos demonstram interesse significativo pelo tema, o que pode representar um avanço na sensibilidade com as questões socioambientais. Tais resultados são indicativos de que a EA está gerando efeitos relevantes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a conscientização ambiental, como apontam Dimas, Novaes e Avelar (2021), deve ser compreendida como um processo formativo que valoriza aspectos morais e éticos, promovendo o respeito e a preservação dos recursos naturais. Dessa forma, a EA não se limita ao contexto escolar, mas deve permear todas as esferas da vida em sociedade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e para a mitigação dos impactos negativos da ação humana sobre o meio ambiente.

Para melhorar a abordagem de temas relativos à EA, os participantes sugerem a disponibilização de mais recursos materiais, a implementação de projetos temáticos e a ampliação da conscientização sobre a importância da Educação Ambiental dentro e fora da escola. As

capacitações para os professores são apontadas como uma área positiva, pois sempre incluem espaço para discussão do tema ambiental, o que contribui para a atualização pedagógica e o aprimoramento das práticas didáticas.

Entretanto, nenhum dos participantes conhece projetos institucionais de Educação Ambiental mantidos pela escola, o que revela uma lacuna na gestão educacional e uma oportunidade de implementar programas estruturados voltados para o tema. A falta de projetos ambientais escolares pode estar associada à necessidade de maior envolvimento da comunidade escolar, o que foi enfatizado por um dos professores como um fator essencial para ampliar o impacto das ações ambientais.

Compreende-se que a EA nas escolas pode ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino. Diante disso, se observa a necessidade de ampliar a divulgação das metodologias de Educação Ambiental, conforme ressaltado por Bortolon e Mendes (2014). Os autores destacam que a sociedade tem despertado para as questões ambientais, buscando alternativas mais sustentáveis para o desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, investir em estratégias educacionais voltadas à sensibilização e ao engajamento da população é fundamental para promover transformações positivas.

Com isso, ressalta-se que a criação de feiras de sustentabilidade, atividades de plantio de árvores e eventos interdisciplinares foram sugeridas como formas de engajar os alunos e suas famílias na causa ambiental. O interesse dos alunos na abordagem da EA em sala de aula varia, sendo que dois professores relataram que seus alunos são muito interessados, enquanto um mencionou que o interesse ocorre apenas às vezes, o que sugere que a abordagem metodológica pode influenciar significativamente o engajamento dos estudantes.

As atividades lúdicas e interativas são uma estratégia eficaz para estimular o interesse dos alunos, conforme observado na disciplina de Artes, onde os alunos demonstram entusiasmo ao participar de atividades práticas relacionadas ao tema. A percepção dos professores sobre os impactos da EA reforça a necessidade de continuidade e aprimoramento das iniciativas na escola. Pequenas atitudes, como o descarte correto do lixo, já demonstram avanços na consciência ambiental dos alunos.

Diante disso, se reforça os apontamentos de Dimas, Novaes e Avelar (2021), em que a EA é uma ferramenta indispensável para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos, pois estimula a participação ativa dos cidadãos na preservação da natureza.

Portanto, a criação de um grupo de professores especializados para trabalhar com a EA poderia ser uma alternativa para consolidar o tema no currículo escolar, promovendo ações mais estruturadas e com maior impacto. Desse modo, a EA tem sido abordada de maneira pontual pelos professores, mas ainda carece de estruturação dentro da escola para garantir que os alunos desenvolvam uma consciência ambiental duradoura e aplicável à sua realidade.

Destaca-se que a EA deve ser fortalecida em todos os níveis de ensino, sendo incorporada às práticas pedagógicas de forma sistemática e integrada. Somente assim será possível consolidar um modelo educacional que valorize a relação entre o ser humano e o meio ambiente, promovendo uma sociedade mais consciente e responsável.

O desafio reside em os estabelecimentos de promoverem a EA de maneira integrada aos seus projetos pedagógicos, abordando temas como justiça social, direitos humanos, saúde, trabalho, consumo, pluralidade étnica, racial, de gênero e diversidade sexual. A abordagem curricular deve ser crítica e reflexiva, incentivando a participação, cooperação e responsabilidade da comunidade educacional com a sustentabilidade ambiental.

Além disso, a Educação Ambiental nas escolas deve incluir saberes locais e tradicionais, promover a gestão democrática e participativa, e estimular a criação de comissões de meio ambiente e qualidade de vida. Também deve fomentar a pesquisa e extensão, integrando a educação formal e não formal, e apoiar projetos de extensão vinculados ao ensino e à pesquisa com enfoque em meio ambiente, sustentabilidade e cidadania.

Desse modo, atendendo aos objetivos desse artigo, foram propostas sugestões que visam oferecer suporte teórico e prático a educadores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares focados na temática, apresentando fundamentos conceituais da Educação Ambiental, reflexões sobre políticas públicas ambientais no Brasil, diretrizes legais como a Base Nacional Comum Curricular, e, sobretudo, estratégias metodológicas aplicáveis ao cotidiano escolar.

A proposta, portanto, contempla uma abordagem interdisciplinar, integrando conteúdos das áreas de Ciências, Geografia, Ética e Cidadania, com o intuito de estimular práticas educativas voltadas ao manejo adequado dos resíduos sólidos e à construção de uma cultura de sustentabilidade no espaço escolar.

Diante disso, foram propostas atividades que aproximam a teoria da prática, como jogos educativos, simulações de reciclagem, trilhas ecológicas, estudos de campo, oficinas e projetos interativos que dialogam com a realidade sociocultural da comunidade escolar de Tirol. Essas propostas têm como objetivo fortalecer o protagonismo estudantil, desenvolver vínculos afetivos com a natureza e engajar coletivamente professores, alunos e a comunidade em ações concretas de preservação dos recursos naturais e promoção da sustentabilidade.

Ao integrar-se ao cotidiano da escola e dialogar com os saberes e vivências locais, as propostas evidenciadas contribuem para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade e preparados para atuar diante dos desafios ecológicos que caracterizam o século XXI.

A relevância da proposta se amplia ainda mais quando se considera o contexto atual, marcado por crises ambientais cada vez mais severas, como a degradação dos ecossistemas, a escassez de recursos naturais, o acúmulo de resíduos e os impactos das mudanças climáticas. Diante

desse cenário, a Educação Ambiental surge como uma ferramenta essencial para a formação de novas gerações capazes de compreender a complexidade dessas questões e de propor soluções inovadoras, éticas e sustentáveis.

Ao fortalecer a Educação Ambiental na EMPEIEFTI Tirol, espera-se que esse material possa inspirar outras unidades escolares a adotarem práticas pedagógicas mais alinhadas aos princípios da sustentabilidade, promovendo o pensamento crítico, o senso de responsabilidade coletiva e o engajamento em ações que beneficiem o meio ambiente e a qualidade de vida das presentes e futuras gerações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu uma ampla reflexão sobre a relevância da Educação Ambiental na formação de cidadãos conscientes, evidenciando que essa abordagem educativa é essencial para promover mudanças no comportamento e na percepção dos indivíduos em relação ao meio ambiente. Ao longo do estudo, foi possível compreender que a Educação Ambiental deve ser inserida de maneira transversal e contínua nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando que os alunos desenvolvam uma consciência crítica e participativa em relação aos desafios socioambientais.

O estudo demonstrou que a abordagem da Educação Ambiental no ambiente escolar contribui para a formação de indivíduos capazes de analisar criticamente os problemas ambientais e buscar soluções inovadoras para minimizar seus impactos.

A pesquisa também revelou que os impactos negativos das atividades humanas sobre o meio ambiente são cada vez mais evidentes, tornando urgente a adoção de medidas que incentivem a sustentabilidade. Além disso, constatou-se que a inserção da Educação Ambiental nas escolas contribui para o fortalecimento de valores essenciais, como solidariedade, ética e respeito ao meio ambiente.

A participação da comunidade escolar e da sociedade em geral é crucial para o sucesso das iniciativas de Educação Ambiental. Projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações coletivas podem contribuir significativamente para a consolidação de hábitos mais sustentáveis e responsáveis.

Conclui-se que a Educação Ambiental deve ser vista como um compromisso coletivo que envolve educadores, alunos, famílias e gestores públicos. A construção de uma sociedade mais sustentável depende do fortalecimento das ações educativas voltadas para a preservação do meio ambiente e da adoção de políticas que incentivem práticas responsáveis e éticas.

Por fim, avaliada a relevância da EA como ferramenta para a formação de uma sociedade mais consciente, crítica e sustentável, se faz relevante que o tema continue sendo objeto de estudo e de investigação acadêmica. Sugere-se, portanto, que outras pesquisas sobre o assunto sejam desenvolvidas, fazendo com o assunto seja ainda mais aprofundando, pois a continuidade das pesquisas permitirá não apenas o aprimoramento das abordagens educacionais, mas também o fortalecimento de ações que visem contribuir para a construção da consciência ambiental.

REFERÊNCIAS

BORTOLON, B.; MENDES, M. S. S. A Importância da Educação Ambiental para o Alcance da Sustentabilidade. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica**. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 118-136, 2014.

BRUMATTI, K. C. **A Educação Ambiental no ensino de Ciências**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). UTFPR, 2011. 37 f. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21930>. Acesso em: 25 de nov. 2024.

COSTA, H. P. **Educação ambiental e sua relação com o saneamento básico**. Universidade Brasil, 2018. 92 p. Disponível em: https://universidadebrasil.edu.br/portal/_biblioteca/uploads/20200313204159.pdf. Acesso em: 25 de nov. 2025.

DIMAS, M. S.; NOVAES, A. M. P.; AVELAR, K. E. S. O ensino da educação ambiental: desafios e perspectivas. **Revbea**, São Paulo, V. 16, Nº 2: 501-512, 202.

FERREIRA, M. B. M.; SALLES, A. O. T. Política ambiental brasileira: análise histórico institucional das principais abordagens estratégicas. **Revista de Economia**, v. 43, n. 2, mai./ ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/economia/article/view/54001>. Acesso em: 25 de nov. 2024.

FRAGOSO, E.; NASCIMENTO, E. C. M. A educação ambiental no ensino e na prática escolar da Escola Estadual Candido Mariano, Aquidauana/MS. **Ambiente & Educação**, v. 23, n. 1, 161-184, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368083611_A_Educacao_Ambiental_no_Ensino_e_na_Pratica_Escolar_da_Escola_Estadual_Candido_Mariano_-_AquidauanaMS. Acesso em: 25 de nov. 2024.

GARCIA, M. S. D.; FERREIRA, M. P. Saneamento básico: meio ambiente e dignidade humana. **Dignidade Re-Vista**, v. 2, n. 3, 2017. Disponível em: <https://mail.sumarios.org/artigo/saneamento-b%C3%AAsico-meio-ambiente-e-dignidade-humana>. Acesso em: 25 de nov. 2024.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2017.

LIMA, G. P. Educação ambiental crítica: da concepção à prática. **REVISEA - Revista Sergipana de Educação Ambiental**. São Cristóvão – SE, v. 1, n. 2, 2015.

MACHADO, C. R. da S.; MORAES, B. E. Educação ambiental crítica da institucionalização à crise. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 21, n. 1, 2014.

MUCELIN, C. A.; BELLINI, M. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 20 (1): 111-124, jun. 2008.

PICCOLI, A. S. KLIGERMAN, D. C.; COHEN, S. C.; Políticas em saúde, saneamento e educação: trajetória da participação social coletiva. **Saúde e Sociedade**, v. 26, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/V9TQk9xBmRFtyZK7zXGzrLc/?lang=pt>. Acesso em: 26 de nov. 2024.

PICCOLI, A. S. et al. A educação ambiental como estratégia de mobilização social no enfrentamento da escassez de água. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/VFpXnmJGV9Wb5rWmRRLKcyK/>. Acesso em: 25 de nov. 2024.

ROOS, A.; BECKER, E. Educação ambiental e sustentabilidade. **Revista eletrônica em gestão educação e tecnologia ambiental REGET/UFSM**, n. 5, p. 857-866, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/4259>. Acesso em: 25 de nov. 2024.

SANTOS, F. A. S. (Org.). **Educação, saúde & meio ambiente: percepções e perspectivas**. Porto Alegre: Redes, 2012.

SANTOS, F. A. S.; REIS, S. R.; TAVARES, J. A. V. Educação ambiental e sua importância para a sociedade em risco: reflexão no ensino formal. 3º Simpósio Educação e Comunicação, Anais. Disponível em: <https://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-133-146.pdf>. Acesso em: 26 de nov. 2024.

SILVA, M. S. F.; SANTOS, J. S.; DIAS, T. J. **A importância do ambiente para aprendizagem escolar**. Anais IV CONAPESC, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/56380>. Acesso em: 25 de nov. 2024.

XAVIER, A. R. et al. Educação ambiental e BNCC. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/3366>. Acesso em: 25 de nov. 2024.

ZOMBINI, E. V.; PELICIONI, M. C. F. Saneamento básico para a saúde integral e a conservação do ambiente. p. 258-257. In: PHILIPPI Jr, A.; PELICIONI, M.C.F. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2014.

A EDUCAÇÃO CIDADÃ E O DESCARTE DO LIXO DOMÉSTICO

CITIZENSHIP EDUCATION AND
THE DISPOSAL OF DOMESTIC WASTE

DOI: 10.29327/5660339.1-9

Rogério Cipriano Moreira¹

Alexandre Marcelino de Mello²

Carlos Augusto Braga Gondim Duarte³

Ildebrando José Paranhos⁴

Donato Timotheo Alves de Faria Junior⁵

José Geraldo Ferreira da Silva⁶

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

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

RESUMO

A pesquisa trata de uma importante abordagem acerca do descarte consciente cidadão do lixo doméstico a ser desenvolvido com alunos do 9º ano do ensino fundamental, levando em consideração os cuidados com o meio ambiente e a realidade local de escolas localizadas no ES. O público alvo desta pesquisa são 55 alunos do 9º ano do ensino fundamental e seis professores de disciplinas distintas de forma interdisciplinar, com intuito de mostrar para os alunos a importância do descarte do lixo doméstico através de uma educação cidadã. Este estudo teve início primeiramente as escolas e depois para além dos muros da escola. Com base nas respostas obtidas no questionário aplicado aos alunos, foram propostas alternativas para trabalhar essas questões não só nas escolas, mas, na localidade de cada aluno, promovendo com isso uma escola mais humanizada e consciente.

Palavras-chave: Descarte do lixo, Educação Cidadã, Educação Ambiental.

ABSTRACT

This research addresses an important approach to the responsible disposal of household waste, to be developed with 9th-grade elementary school students, taking into account environmental concerns and the local realities of schools in Espírito Santo. The target audience for this research is 55 9th-grade elementary school students and six teachers from different disciplines, using an interdisciplinary approach. The aim is to demonstrate to students the importance of household waste disposal through civic education. This study began first in schools and then expanded beyond their walls. Based on the responses obtained from the student questionnaire, alternatives were proposed to address these issues not only in schools but also in each student's locality, thereby promoting a more humane and responsible school.

Keywords: Waste Disposal, Citizenship Education, Environmental Education.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo desenvolver um projeto de intervenção sobre os cuidados com o meio ambiente que procurou considerar a realidade local de escolas públicas localizadas na Região Metropolitana de Vitória/ES, visando modificação do contexto para melhor, a partir dos projetos desenvolvidos nas escolas e que os alunos possam difundir o que aprenderam na comunidade em que vivem e em seus lares.

O projeto elaborado foi desenvolvido por um grupo de professores de forma interdisciplinar em 2 (duas) escolas públicas de ensino fundamental do Estado do ES, com 55 (cinquenta e cinco) alunos do 9º ano. Participaram do seu desenvolvimento os alunos, além dos seis professores das disciplinas envolvidas.

No que tange a referida pesquisa queremos saber como ocorre o descarte do lixo doméstico dos alunos das 2 escolas participante da pesquisa?

Primeiramente devemos entender que os resíduos sólidos, também conhecidos como lixo, podem ser produzidos por várias fontes, sendo elas do meio rural, urbano e industrial. Eles podem ser produzidos por várias fontes, dentre elas, o meio rural, meio urbano ou industrial, e são classificados em vários tipos: embalagens de produtos agropecuários, resíduos industriais, materiais hospitalares, resíduos domésticos, embalagens, baterias e eletroeletrônicos (MUCELIN; BELLINI, 2008).

Levando em consideração que todos os anos este tema vem à tona principalmente na época das chuvas onde muitas moradias, ruas, escolas ficam cheias de água pelo simples fato das latas de lixo estarem cheias e o lixo acumulado não ser reciclado corretamente, trazendo grandes consequências para o meio ambiente, como por exemplo, alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente provocada pela ação humana, podendo gerar poluição do solo, da água, do ar, e transmissão de doenças, que repercutem negativamente na qualidade dos recursos naturais (MARQUES, 2011).

Com isso as atividades a serem desenvolvidas nesta pesquisa deveram ser com o intuito de verificar como ocorre o descarte do lixo doméstico pelos alunos e a comunidade local e onde o mesmo é descartado.

2. JUSTIFICATIVA

Identificar ações que agregam valores e garante a preservação da natureza é necessário. O lixo doméstico, que na maioria é formado por resíduos sólidos, no Brasil necessita de uma atenção ampla. É de vital significado ações no sentido de conscientizar a população da importância da separação dos tipos de lixos em ambientes diferentes para facilitar a prática da reciclagem. No

entanto, os estudiosos que se dedicam a analisar a questão afirmam que o Brasil tem carência de trabalho no sentido de reduzir os detritos permitindo reaproveitamento do lixo.

De acordo com Jorge Alberto Soares Tenório, pesquisador do Laboratório de reciclagem, Tratamento de Resíduos e Extração da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli/USP), a questão dos RSU⁷ em países desenvolvidos, têm maior importância, pois significa uma parte do PIB. “Em países de desenvolvimento intermediário, como o Brasil, embora existam muitos aspectos econômicos e sociais envolvidos, ainda não há interesse político em sua expansão”, afirma.

Segundo Tenório, cerca de 90% das tecnologias existentes no mundo para a construção de aterros está disponível no Brasil, mas os custos de implantação continuam altos para a maior parte dos municípios. “Do ponto de vista da engenharia, construir um aterro é algo relativamente simples, consolidado há décadas, mas falta gestão integrada das ações”, diz, apontando que a coleta seletiva de resíduos e a destinação desses materiais para reciclagem deveria envolver efetivamente os fabricantes dos produtos. Ele observa, por exemplo, que em São Paulo há coleta seletiva há décadas, mas não há reciclagem no mesmo volume. “É preciso pensar nas ferramentas de gestão para diminuir a geração de resíduos e conseqüentemente, o volume destinado aos aterros”.

Diariamente são produzidas toneladas de lixo doméstico em todo o país e sua destinação final nem sempre é feita de maneira apropriada. Apesar de já haver legislações e iniciativas público privada tratando sobre o tema com certa responsabilidade, mas o que se nota é que ainda há muito o que se fazer para que a população tenha consciência e prática de que o descarte correto dos resíduos que sobram e devem ser despojados de forma correta e segura.

No tocante das leis, o país adotou uma série de normas e resoluções nos últimos anos que visam a conscientização e destinação adequada dos insumos produzidos por empresas e população em geral. Dentre essas diretrizes convém mencionar a Lei 12. 305/2010 sobre a Política Nacional dos Resíduos Sólidos: responsável pela implementação de programas e mecanismos para promover a boa gestão, o tratamento e descarte de resíduos; e a Lei 11.445/2007 – Política Nacional de Saneamento Básico: regulamenta sobre todos os setores do saneamento (drenagem urbana, abastecimento de água, esgotamento sanitário e resíduos sólidos). Sobre essas normativas destacamos um de seus artigos que chama atenção da sociedade brasileira para o fato de que:

Art. 30. É instituída a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos, a ser implementada de forma individualizada e encadeada, abrangendo os fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes, os consumidores e os titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo de resíduos sólidos, consoante as atribuições e procedimentos previstos nesta Seção.

7 Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) - São aqueles originários de atividades domésticas em residências urbanas (resíduos domiciliares) e os originários da varrição, limpeza de logradouros e vias públicas e outros serviços de limpeza urbana (resíduos de limpeza urbana)

Parágrafo único. A responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos tem por objetivo:

I - compatibilizar interesses entre os agentes econômicos e sociais e os processos de gestão empresarial e mercadológica com os de gestão ambiental, desenvolvendo estratégias sustentáveis;

II - promover o aproveitamento de resíduos sólidos, direcionando-os para a sua cadeia produtiva ou para outras cadeias produtivas;

III - reduzir a geração de resíduos sólidos, o desperdício de materiais, a poluição e os danos ambientais;

IV - incentivar a utilização de insumos de menor agressividade ao meio ambiente e de maior sustentabilidade; V - estimular o desenvolvimento de mercado, a produção e o consumo de produtos derivados de materiais reciclados e recicláveis;

VI - propiciar que as atividades produtivas alcancem eficiência e sustentabilidade; VII - incentivar as boas práticas de responsabilidade socioambiental. (BRASIL, 2010)

Todas essas iniciativas demoraram anos para serem produzidas e ainda tem um longo caminho para sua completa implementação. Enquanto há produtos que demorarão dezenas e até centenas de anos para serem decompostos; as legislações aqui tratadas, ao menos intencionam reduzir os danos que os lixos produzem na sociedade. Algumas delas objetivam

A não-geração, redução, reutilização e tratamento de resíduos sólidos, bem como destinação final ambientalmente adequada dos rejeitos. Redução do uso dos recursos naturais (água e energia, por exemplo) no processo de produção de novos produtos, intensificar ações de educação ambiental, aumentar a reciclagem no país, promover a inclusão social, a geração de emprego e renda de catadores de materiais recicláveis. (BRASIL, 2010)

Ainda assim, apesar das legislações, temos um longo caminho a percorrer. Apesar de no meio da população existir um pensamento positivo a respeito da necessidade de proteção do meio ambiente, do descarte correto do lixo doméstico e da consciência dos males que o despejo inadequado possa causar para as pessoas como doenças; proliferação de ratos, baratas e demais insetos; enchentes; contaminação do lençol freático; etc... é muito comum se ver nas periferias das grandes cidades lixões a céu aberto e lançamento de resíduos nas ruas e vielas dos bairros residenciais em todo o país.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O significado da palavra lixo no dicionário significa: qualquer material sem valor ou utilidade, ou detrito oriundo de trabalhos domésticos, industriais etc. que se joga fora. Em uma definição mais moderna, lixos são os resíduos das atividades humanas, considerados pelos produtores como inúteis, indesejáveis ou descartáveis (MUCELIN e BELLINI, 2008).

É fato que, devemos separar os tipos de lixo com intuito de realizar um estudo bem diversificado sobre os materiais a serem recolhidos e dar uma destinação adequada para o mesmo pois, quando não se dá uma destinação adequada a cada tipo de lixo, eles podem gerar um impacto negativo sobre o meio ambiente e a saúde das pessoas, devido à contaminação da água e do solo. A maior parte do lixo brasileiro tem uma destinação inadequada em aterros sanitários e apenas 2,7 % do lixo é coletado através da coleta seletiva (BARBOSA E BARBOSA, 2014).

No que tange à necessidade de preservar os recursos naturais, diminuir a produção dos resíduos, preservar o meio ambiente e pensando no desenvolvimento econômico sustentável do planeta para as gerações futuras, precisamos realizar uma política do reutilizar, reciclar e reduzir (RODRIGUES et al., 2017).

4. MATERIAIS E MÉTODOS

O referido trabalho de pesquisa utilizará o método de investigação científico, através da produção de questionários em duas escolas em diferentes regiões do Espírito Santo onde será feita observações em loco e identificando os locais de coleta seletiva de acordo a legislação vigente.

Aplicaremos a pesquisa junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas situados nas cidades de Serra e Vila Velha. A aplicação ocorreu em sala de aula em horário de aula, sem prejudicar a aprendizagem dos educandos participantes dessa pesquisa.

Com o auxílio e orientação de um professor, os educandos foram submetidos a um questionário com dez questões contendo perguntas relacionadas de acordo com a coleta seletiva do lixo doméstico em sua região e em relação a vivência deles com a precariedade do serviço prestado. Ao todo foram 30 alunos entre meninos e meninas. Após aplicação da pesquisa junto a esse público faremos a tabulação dos dados e analisaremos cada item levando em consideração a legislação e especialmente o material utilizado em nosso referencial teórico.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração a pesquisa de campo, qualitativa e quantitativa os alunos foram submetidos a um questionário com 10 perguntas sobre Coleta Seletiva, com intuito de coleta de dados e verificação dos conceitos desenvolvidos na sala de aula e aplicados no dia a dia dos alunos de forma interdisciplinar. A amostra compreende 55 alunos do 9º ano do ensino fundamental matriculados em 2 escolas do ES.

O questionário aplicado aos alunos está descrito em forma de tabelas e gráficos com intuito de análise e descrição dos dados com foco em uma educação de qualidade e foco na interdisciplinaridade.

Tabela 1

Perguntas Utilizadas	SIM	NÃO
1 – Você acha importante falarmos sobre o descarte do lixo de nossas casas e comunidade?	50	05
2 – Você entende que as pessoas de sua família estão preocupadas com o descarte do lixo doméstico?	47	08
3 – Você considera que a Prefeitura de sua cidade faz uma coleta eficiente dos lixos domiciliares de seu município?	49	06
4 – Você sabe em que localidade a Prefeitura Municipal despeja o lixo recolhido na porta de sua residência?	30	25
5 – Você acredita que a coleta eficiente e regular dos lixos domiciliares evita a transmissão de doenças e infestação de insetos no seu bairro?	52	03
6 – Se na sua cidade houvesse coleta seletiva do lixo doméstico, você faria a seleção dos mesmos?	39	16
7 – Você já participou de algum projeto ou grupo de estudo na sua escola, igreja ou comunidade sobre o recolhimento correto do lixo doméstico?	16	39
8 – Você acha importante o trabalho dos catadores de lixo que tem em nossa cidade?	55	0

Gráfico 1

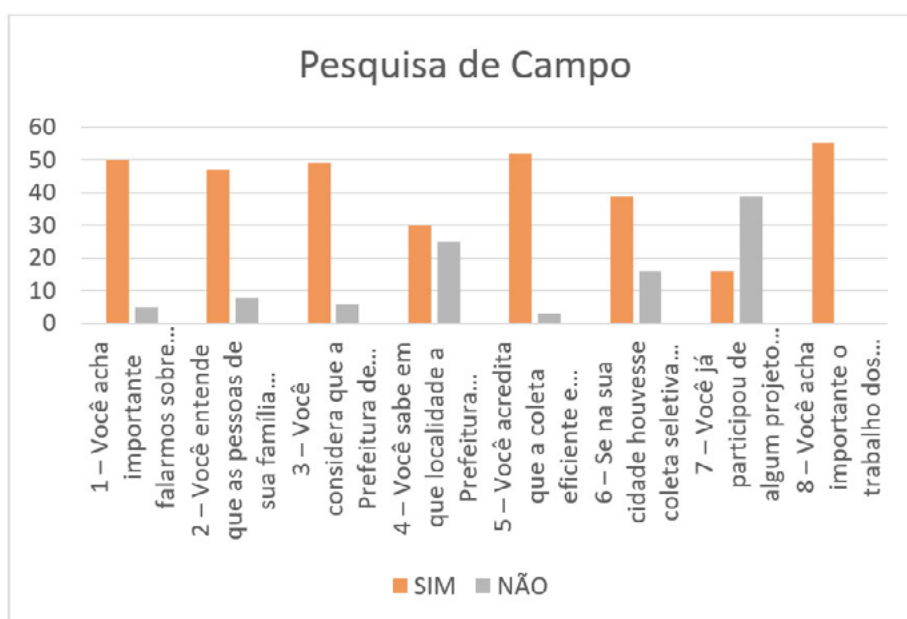
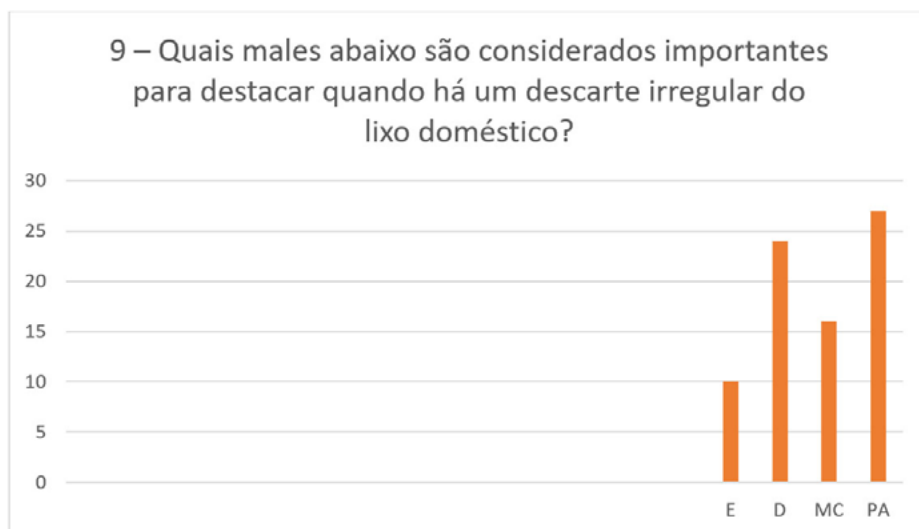


Tabela 2

Perguntas Utilizadas	E	D	MC	PA
9 – Quais males abaixo são considerados importantes para destacar quando há um descarte irregular do lixo doméstico?	10	24	16	27

Gráfico 2**Legenda:**

E – Enchente

D – Doença

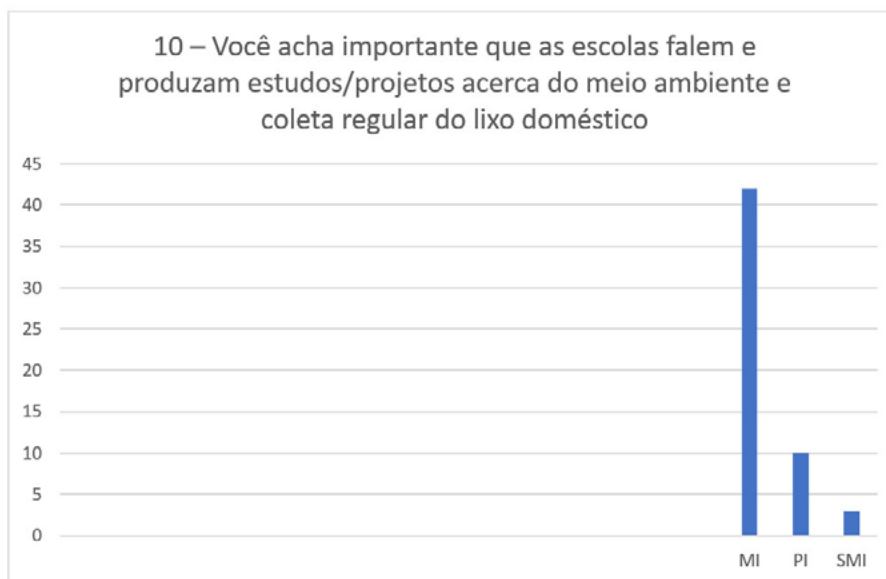
MC – Mau Cheiro

PA -Poluição Ambiental

Tabela 3

Perguntas Utilizadas	M I	P I	S M I
10 – Você acha importante que as escolas falem e produzam estudos/projetos acerca do meio ambiente e coleta regular do lixo doméstico	42	10	3

Gráfico 3



Legenda

MI – Muito Importante

PI – Pouco Importante

SMI – Sem Nenhum Interesse

6. CONSIDERAÇÃO FINAIS

No desenvolver da pesquisa junto a 55 (cinquenta e cinco) estudantes do nono ano, uma pergunta foi direcionada: Se na sua cidade houvesse coleta seletiva do lixo doméstico, você faria a seleção dos mesmos? A resposta foi a seguinte, 39 (trinta e nove) alunos responderam sim e 16 (dezesesseis) alunos responderam não. O que significa que aproximadamente 29 % dos entrevistados não se preocupam com a questão relacionada a seleção do lixo.

Conclui-se que os alunos no ambiente familiar encontram dificuldade em compreender que o lixo produz redução da qualidade de vida da população. Pois pelo demonstrado na resposta da pergunta a seguir: Você entende que as pessoas de sua família estão preocupadas com o descarte do lixo doméstico? Trinta estudantes responderam da seguinte maneira, 47 sim e 8 não. Isto representa aproximadamente 14,54% (quatorze, cinquenta e quatro por cento), ou seja, mais de um quarto dos entrevistados não estão preocupados com o descarte do lixo doméstico.

Contudo, é notório a urgência de investimentos por parte do poder público na melhoria da forma de coletar o lixo domiciliar e ao mesmo tempo investimento e pesquisas visando demonstrar a comunidade do quanto é importante a coleta domiciliar ser realizada observando critérios de separação para viabilizar a reciclagem dos mesmos. Uma vez que os aterros sanitários muitas vezes recebem ao mesmo tempo todo tipo de lixo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSAK.G.N.; BARBOSA, A.C.N. **O impacto do lixo na saúde e a problemática da destinação final e coleta seletiva dos resíduos sólidos**. Polemica. Rio de Janeiro. v.13, n. 03, 2014.
- BRASIL. **Diretrizes nacionais para o Saneamento Básico**. Disponível em <Lei nº 11.445 (planalto.gov.br)>. Acesso em 04 de agosto de 2023.
- BRASIL. **Institui a Política Nacional de Resíduos sólidos**. Disponível em <L12305 (planalto.gov.br)>. Acesso em 04 de agosto de 2023.
- BRASIL. **Legislação prevê fim dos lixões**. 2010. Disponível em <Legislação brasileira prevê fim dos lixões — Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (www.gov.br)>. Acesso em 04 de agosto de 2023.
- Jorge Alberto Soares Tenório, pesquisador do Laboratório de Reciclagem, Tratamento de Resíduos e Extração da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli/USP)
- <http://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteúdo/artigos/artigos217-residuos-solidos-urbanos-n0-brasil-desafios-tecnologicos-politicos-e-economicos>.
- MARQUES, R.F.P.V. **Impactos ambientais da disposição de resíduos sólidos urbanos no solo e na água superficial em três municípios de Minas Gerais**. Pag. 1-96. Tese. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS). Lavras. 2011.
- MUCELLIN, C.A.; BELLINI, M. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Sociedade e Natureza**. v. 20, n.1, p. 111-124, jun. 2008.
- RODRIGUES, A.J.S.; GOUVEIA, W.F.; SOUZA, K.S.F.; ROCHA, M.F.B.; SILVA, E.C.S. Aplicação da política dos 3R's, em conjunto com a tríade da sustentabilidade, para incentivar a redução de resíduos sólidos em serra branca – PB. **XXXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. Joinville –SC. 2017.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DOI: 10.29327/5660339.1-10

Sandy Souza Mota¹
Katia Teixeira Gonçalves²

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

Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada “A utilização do lúdico no desenvolvimento das Competências Socioemocionais na Educação Infantil” teve como objetivo investigar como a utilização do lúdico pode contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças da Educação Infantil em uma creche municipal de Presidente Kennedy-ES. O uso do lúdico na prática pedagógica é uma abordagem que tem ganhado destaque devido à sua capacidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e dinâmico. Estudos indicam que atividades lúdicas podem melhorar a motivação dos alunos, promover a aprendizagem ativa e desenvolver habilidades socioemocionais. O embasamento teórico da pesquisa se baseia em autores como Bettelheim (1988), Kuhlmann Jr. (2010), Maia (2014), que são referências importantes na área da ludicidade, bem como no desenvolvimento cognitivo das crianças, aprendizagem e a socialização feitas por Vygotsky (2007), Piaget (1967). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, delineada através do estudo de casos e práticas pedagógicas que utilizam atividades lúdicas para o Desenvolvimento Socioemocional. A literatura revisada sugere que as atividades lúdicas no desenvolvimento das Competências Socioemocionais contribuem no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Competências Socioemocionais. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the Master's dissertation entitled “The use of play in the development of Socioemotional Skills in Early Childhood Education” and aimed to investigate how the use of play can contribute to the development of socioemotional skills in Early Childhood Education children in a municipal daycare center in Presidente Kennedy-ES. The use of play in pedagogical practice is an approach that has gained prominence due to its ability to make the teaching-learning process more engaging and dynamic. Studies indicate that playful activities can improve student motivation, promote active learning, and develop socioemotional skills. The theoretical basis of the research is based on authors such as Bettelheim (1988), Kuhlmann Jr. (2010), Maia (2014), who are important references in the area of playfulness, as well as in the cognitive development of children, learning, and socialization made by Vygotsky (2007), Piaget (1967). The research adopts a qualitative, exploratory and descriptive approach, outlined through case studies and pedagogical practices that use playful activities for Socioemotional Development. The reviewed literature suggests that playful activities contribute to the teaching-learning process.

Keywords: Playful activities. Socioemotional skills. Early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação das crianças, não apenas em termos cognitivos, mas também no Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Neste contexto, a utilização do lúdico se apresenta como uma abordagem ativa para promover essas habilidades essenciais.

O desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil tem sido cada vez mais reconhecido como um componente fundamental, para o desenvolvimento integral das crianças. Essas competências, que incluem habilidades como empatia, autocontrole, colaboração e resolução de conflitos, são primordiais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de indivíduos capazes de interagir de maneira saudável e produtiva na sociedade.

Nesse contexto, o lúdico emerge como uma ferramenta importante para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças. As atividades lúdicas, que englobam uma ampla variedade de jogos, brincadeiras e outras formas de interação criativa, oferecem um ambiente de aprendizado natural e envolvente, onde as crianças podem explorar, experimentar e desenvolver essas competências de maneira apreciável e prazerosa.

Pesquisas indicam que o lúdico não apenas facilita o aprendizado de conceitos acadêmicos, como também promove o desenvolvimento emocional e social das crianças. Através do brincar, as crianças têm a oportunidade de praticar habilidades sociais, resolver problemas de forma colaborativa e experimentar diferentes papéis e emoções em um ambiente seguro e controlado.

Além disso, o uso intencional e planejado do lúdico na prática pedagógica pode potencializar esses benefícios. Educadores que incorporam atividades lúdicas de forma estruturada em seu currículo conseguem criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo, onde as competências socioemocionais são cultivadas de maneira integrada ao processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o lúdico como um elemento fundamental na Educação Infantil, destacando sua relevância em várias dimensões do desenvolvimento da criança. O respeito à diversidade é um dos princípios fundamentais contemplados pela BNCC, e o lúdico é valorizado como uma ferramenta que permite que as crianças expressem sua individualidade de maneira autêntica. Por meio das atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes formas de brincar e interagir, respeitando suas próprias preferências e singularidades, bem como as dos seus pares. (Brasil, 2018).

Além disso, a BNCC reconhece o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o lúdico é entendido como uma prática que contribui para o crescimento cognitivo, emocional, social e físico dos pequenos. Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de experimentar, aprender e se desenvolver de maneira holística, explorando suas capacidades e limites em um ambiente seguro e acolhedor. (Brasil, 2018).

A promoção da autonomia e do protagonismo das crianças também é um aspecto central da BNCC, e o lúdico é reconhecido como uma ferramenta poderosa para alcançar esse objetivo. Ao participarem de atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de tomar decisões, resolver problemas e expressar suas ideias de forma criativa. Dessa forma, o brincar não apenas estimula o desenvolvimento das habilidades cognitivas, mas também fortalece a autoconfiança e a capacidade de tomar iniciativa das crianças. (Brasil, 2018).

Outro aspecto relevante é a exploração do ambiente por meio do brincar. A BNCC destaca a importância de proporcionar experiências de aprendizagem que permitam às crianças compreenderem o mundo ao seu redor. As atividades lúdicas são vistas como uma oportunidade para as crianças explorarem diversos espaços, tanto internos quanto externos, estimulando sua curiosidade e promovendo a investigação e a descoberta.

Dessa forma, a interação e a cooperação são valores fundamentais contemplados pela BNCC, e o lúdico é reconhecido como uma forma privilegiada de promover essas habilidades sociais nas crianças. Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de interagir entre si e com os adultos, desenvolvendo habilidades como comunicação, colaboração e resolução de conflitos. Assim, o lúdico não apenas contribui para o desenvolvimento individual das crianças, mas também para a construção de relações sociais saudáveis e para o fortalecimento do vínculo entre os membros da comunidade escolar.

2. ORIGENS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

A Educação Infantil no Brasil tem raízes que remontam ao período colonial, quando as primeiras instituições de ensino surgiram sob a influência da Igreja Católica, voltada principalmente para a formação moral e religiosa das crianças. Com o passar dos séculos, especialmente no século XIX, a necessidade de uma educação mais estruturada começou a ser reconhecida, impulsionada por movimentos sociais e a industrialização.

A criação de escolas de Educação Infantil, como as creches e pré-escolas, refletiu um esforço para atender não apenas às demandas educacionais, mas também ao desenvolvimento social das crianças, considerando a importância do cuidado e da socialização na primeira infância. Essa trajetória histórica revela as transformações culturais e sociais do Brasil, mostrando como a educação infantil foi se consolidando como um direito fundamental, essencial para o desenvolvimento integral das novas gerações. No entanto, somente na Constituição de 1988 é que a Educação Infantil foi reconhecida como parte do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu as bases legais para a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), a preocupação em proteger a infância impulsionou a criação de diversas associações e instituições para atender às suas necessidades em áreas como saúde, sobrevivência, direito social e educação. Antes desse processo, foram estabelecidos arranjos alternativos para cuidar das crianças das classes menos privilegiadas. Destaca-se a longa história da Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos³ como uma das instituições mais duradouras de assistência à infância desamparada no Brasil, perdurando por mais de um século até sua extinção em 1950.

Inicialmente, a implantação e operação das instituições de atendimento infantil foram realizadas por entidades filantrópicas, privadas e religiosas, devido à falta de participação do Estado nesse processo. Um exemplo é a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida, fundada em dezembro de 1871 pelo presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Dr. Antônio Ferreira Viana, com o objetivo de arrecadar fundos para manter as crianças pobres nas escolas municipais.

Outras organizações semelhantes surgiram, como a Associação Protetora da Infância Desamparada em 1883⁴, que, segundo Paschoal e Machado (2012, p. 57) foram uma das primeiras a se “preocupar com a questão da infância em nível nacional”, buscando centralizar informações sobre os estabelecimentos para “assistência, instrução e educação das crianças desamparadas” no país. A Associação das Damas da Assistência à Infância, ligada ao IPAI-RJ⁵, também desempenhou um papel significativo na manutenção do Instituto e fundou a creche Sra. Alfredo Pinto em 1908 para atender os filhos das empregadas domésticas.

As primeiras iniciativas para atender à infância no Brasil foram influenciadas por interesses diversos, incluindo jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos (Paschoal e Machado, 2009, p.77).

Segundo Oliveira (2000), as primeiras instituições que acolhiam crianças para permitir que seus pais trabalhassem fora de casa surgiram no século XVIII. Inicialmente, essas práticas eram realizadas por instituições religiosas, com o propósito de amparar crianças abandonadas, especialmente àquelas nascidas de abusos sexuais cometidos contra mulheres negras e indíge-

3 Criada em 1738, no Rio de Janeiro, era o local onde se colocavam os bebês abandonados, composto por uma forma cilíndrica dividida ao meio, para preservar a identidade de quem deixava a criança, fixada na janela da instituição ou casas de misericórdia.

4 Sob a proteção da Princesa Isabel e do Conde D’Eu, a Associação apresentou Estatutos ao governo imperial em três de janeiro de 1872, que estabeleciam sua organização administrativa e o atendimento sistemático às crianças pobres (SCHUELER, 2001, p.157).

5 Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ). FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.18, supl. 1, p. 199-2.

nas por seus senhores. Muitas vezes, essas crianças eram deixadas nas chamadas "Rodas dos Excluídos"⁶ ou eram adotadas por fazendeiros para serem posteriormente utilizadas como mão de obra em suas terras.

A Roda dos Excluídos, também conhecida como Roda dos Expostos, era um cilindro instalado do lado de fora de instituições administradas por irmandades religiosas, utilizado para receber recém-nascidos rejeitados, especialmente entre os séculos XVIII e XIX. Essa prática surgiu como uma solução para o abandono de bebês nas ruas, garantindo o anonimato das mães. Nas instituições religiosas, as crianças eram acolhidas e, posteriormente, entregues para adoção ou encaminhadas à vida religiosa, onde muitas permaneciam em conventos.

Segundo Oliveira (2000), no Brasil, existiram cinco rodas, sendo as mais antigas as da Santa Casa de Misericórdia em três cidades: Salvador, fundada em 1734, Rio de Janeiro, em 1738, e Recife, em 1789. Relatórios oficiais indicam que, apenas na roda do Rio de Janeiro, foram recolhidas 47.255 crianças entre 1738 e 1888.

O contexto histórico das primeiras creches no Brasil é marcado pela infância, pelo trabalho feminino das mães, pelos desafios econômicos do sistema capitalista, pela urbanização e pela organização do trabalho industrial. A evolução dessas instituições, hoje conhecidas como creches, não se restringiu apenas ao Brasil, mas foi um fenômeno global. A inserção das mulheres no mercado de trabalho desempenhou um papel fundamental nesse processo de transformação, refletindo mudanças que remontam ao século XVIII, quando as mulheres começaram a se dedicar não apenas às responsabilidades familiares e domésticas, mas também ao trabalho remunerado para contribuir com o sustento familiar, conforme destacado por Oliveira (1988, p. 44).

A história da creche liga-se a modificações do papel da mulher em nossa sociedade e suas repercussões no âmbito da família, e especial no que diz respeito à educação dos filhos. As mudanças daquele papel inserem-se no conjunto complexo e contraditório de fatores presentes em nossa organização social com suas características econômicas, políticas e culturais.

Segundo Oliveira (1988), essa realidade começa a se transformar com a evolução no setor industrial, pois como os homens exerciam a mão de obra nas lavouras, as mulheres passaram a ingressar nas fábricas, e com isso a luta para que seus/as filhos/as tivessem lugar para ficar se iniciou. Vale ressaltar que esse processo se deu de forma vagarosa, pois para os proprietários das fábricas a única coisa que eles visavam eram os lucros, a situação de seus operários/as não os importava muito.

⁶ *Processo de musealização e gestão do espaço cultural Memorial da Pediatria – institucionalização, regulamentação e reorganização* Sonia Maria de Aguiar Pantigoso Museóloga Responsável – COREM 2R n.º 375-I. MUSEU DA PEDIATRIA BRASILEIRA REGISTRO N.º 0013 – M COREM 2.ª REGIÃO Memorial da Pediatria Brasileira.

A necessidade de ajuda nos cuidados com os filhos foi produzida pelo novo sistema econômico industrial. Mas não foi reconhecido como um dever social. Algumas creches próximas às fábricas foram criadas pelos empresários e usadas nos ajustes das relações de trabalho. Ainda assim, o discurso existente na época era de um ideal de mulher voltada para família e cuidado com os filhos no ambiente doméstico. O atendimento à criança pequena em creches era de cunho assistencialista, o higienizo dominava a expectativa de educação de crianças pequenas. (Oliveira, 1988, p. 43).

Percebe-se que a preponderância de justificativas para a ampliação de uma educação compensatória, para contrapesar as deficiências e defasagens socioculturais da classe trabalhadora, serviram para camuflar o interesse pela infância brasileira que propendia atender aos desejos da nova sociedade que estava se desenvolvendo e não simplesmente para o bem-estar da criança.

A polarização nos estudos sobre educação infantil frequentemente simplifica sua história, sugerindo uma evolução linear das creches, desde fases assistenciais até uma abordagem educacional considerada superior (Kuhlmann Jr., 2010). No entanto, Paschoal e Machado (2009) ressaltam que o assistencialismo nas creches visava à submissão de famílias e crianças carentes, não necessariamente promovendo a emancipação.

A Educação Infantil avançou na década de 1980, mas foi com a Constituição de 1988 que creches e pré-escolas se tornaram parte do sistema educacional, garantindo à educação infantil um status de direito fundamental. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reforçou essa responsabilidade do Estado, destacando a necessidade de assegurar direitos básicos às crianças (Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, com a Lei nº 9.394, foi um marco importante na história da educação brasileira, pois formalizou a integração da Educação Infantil ao sistema educacional. Antes da LDB, essa etapa não tinha um status legal claro, o que dificultava sua valorização e desenvolvimento. Com a nova legislação, a Educação Infantil passou a ser reconhecido como a primeira etapa da educação básica, um direito da criança, e seu papel no desenvolvimento integral foram enfatizados, priorizando a convivência social, a autonomia e a formação de vínculos (Brasil, 1996).

A LDB estabelece que a Educação Infantil deva ser oferecida de forma universal, garantindo acesso a todas as crianças de zero a cinco anos, o que representa um avanço significativo para a inclusão educacional. O currículo deve respeitar a diversidade e as especificidades da infância, valorizando o brincar como elemento central no processo de aprendizagem. Além disso, a legislação destaca a importância da formação adequada dos educadores, visando garantir a qualidade do ensino (Brasil, 1996).

Outro ponto relevante da LDB é a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, reconhecendo a necessidade de uma transição suave entre essas etapas. Os avanços trazidos pela inclusão da Educação Infantil no sistema educacional, como o aumento das matrículas e a valorização do trabalho pedagógico nessa fase, contribuíram para a percepção de que a educação deve ser um direito acessível desde os primeiros anos de vida, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a LDB de 1996 foi um divisor de águas, consolidando a valorização da infância e estabelecendo diretrizes que buscam garantir uma educação de qualidade para todas as crianças (Brasil, 1996).

De acordo com Paschoal e Machado (2009) com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a Educação Infantil foi formalmente integrada ao sistema educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento integral das crianças. Apesar dos avanços, ainda persiste uma visão assistencialista e desafios na prática das políticas educacionais, refletindo a necessidade de uma atuação mais efetiva na execução das diretrizes estabelecidas para a educação infantil.

3. O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

O lúdico abrange atividades que estimulam a brincadeira, a criatividade e a interação social. Essas experiências proporcionam um ambiente seguro onde as crianças podem explorar suas emoções, aprender a lidar com frustrações e desenvolver empatia. Por meio de jogos, contação de histórias e atividades artísticas, as crianças são incentivadas a se expressar e a se relacionar com os outros.

A Educação Infantil é um período importante para o desenvolvimento integral das crianças, englobando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Nesse contexto, o lúdico emerge como uma ferramenta pedagógica fundamental, capaz de transformar o processo de aprendizagem em uma experiência prazerosa e significativa. A Educação Infantil é um período importante para o desenvolvimento integral das crianças, englobando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Nesse contexto, o lúdico emerge como uma ferramenta pedagógica fundamental, capaz de transformar o processo de aprendizagem em uma experiência prazerosa e significativa.

Segundo Paschoal e Machado (2012) as origens da Educação Infantil no Brasil remontam ao final do século XIX e início do século XX, período em que começaram a surgir as primeiras iniciativas voltadas para a educação das crianças pequenas. Influenciadas por modelos europeus, essas iniciativas visavam atender às necessidades das crianças das classes trabalhadoras, oferecendo cuidados básicos e uma primeira introdução ao aprendizado formal. Com o passar do tempo, a Educação Infantil no Brasil foi se consolidando como uma etapa fundamental da educação básica, recebendo maior atenção das políticas públicas e sendo reconhecida por sua importância no desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Bettelheim (1988), a Educação Infantil é um período crucial na formação das crianças, pois estabelece as bases para o desenvolvimento integral que abrange não apenas o aspecto cognitivo, mas também social emocional e motor. Durante essa fase, as crianças começam a explorar o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades essenciais que influenciarão seu aprendizado futuro e suas interações sociais.

Nesse contexto, Maia (2014) descreve o lúdico como uma ferramenta pedagógica fundamental. Brincar não é apenas uma atividade recreativa; é uma forma de aprendizado que permite às crianças experimentar, criar e entender conceitos de maneira natural e envolvente. Através do jogo, elas podem explorar novas ideias, resolver problemas e desenvolver a imaginação, tudo isso enquanto se divertem.

Influenciadas por modelos europeus, Kuhlmann Jr. (2010), escreve que essas iniciativas visavam atender às necessidades das crianças das classes trabalhadoras, oferecendo cuidados básicos e uma primeira introdução ao aprendizado formal. Com o passar do tempo, a Educação Infantil no Brasil foi se consolidando como uma etapa fundamental da educação básica, recebendo maior atenção das políticas públicas e sendo reconhecida por sua importância no desenvolvimento integral das crianças.

As atividades lúdicas promovem a interação social, pois muitas vezes são realizadas em grupo, favorecendo a colaboração e a comunicação entre as crianças. Elas aprendem a compartilhar, a respeitar regras e a negociar, habilidades essenciais para a convivência em sociedade. Além disso, o lúdico proporciona um espaço seguro para a expressão emocional, onde as crianças podem manifestar seus sentimentos e lidar com suas emoções de forma construtiva.

Do ponto de vista motor, Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento das crianças. As atividades lúdicas, que englobam jogos físicos e brincadeiras, são fundamentais nesse processo, pois promovem não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas.

As habilidades motoras finas referem-se ao controle e à coordenação de movimentos pequenos, como pegar objetos, desenhar ou manipular materiais. Já as habilidades motoras grossas envolvem movimentos maiores, como correr, pular e equilibrar-se. Ambas são essenciais para o controle corporal e a coordenação, permitindo que as crianças se movimentem de forma eficaz no ambiente.

Vygotsky (2007) enfatiza que o aprendizado se dá por meio da interação com o meio social e cultural. Assim, ao participar de atividades lúdicas com outras crianças, elas não apenas desenvolvem suas habilidades motoras, mas também aprendem a trabalhar em grupo, a respeitar regras e a se comunicar. Essas experiências são cruciais para construir uma base sólida para o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, as atividades lúdicas, ao estimular as habilidades motoras e promover a interação social, desempenham um papel vital no desenvolvimento da criança, alinhando-se à visão de Vygotsky (2007) sobre a importância do contexto social no aprendizado. Esse enfoque holístico é essencial para preparar as crianças para os desafios da vida cotidiana e para o aprendizado futuro.

Integrar o aspecto lúdico na Educação Infantil requer não apenas a compreensão teórica dos benefícios das atividades lúdicas, mas também a aplicação prática de estratégias e técnicas que potencializem esse processo. Entre as principais estratégias, destaca-se a criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a curiosidade e a criatividade das crianças, através de materiais diversificados e espaços adaptados para brincá-lo.

Portanto, ao incorporar o lúdico na Educação Infantil, os educadores não apenas tornam o aprendizado mais prazeroso, mas também promovem um desenvolvimento integral que prepara as crianças para os desafios futuros, estimulando sua curiosidade natural e sua capacidade de aprender de forma autônoma e criativa.

4. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM FOCO

O conceito de competência socioemocional pode ser mais bem compreendido a partir de seu significado. De acordo com o Dicionário Aurélio, competência refere-se a um conjunto de habilidades, conhecimentos e saberes. O termo "socioemocional" combina duas palavras distintas: "social", que se relaciona com a sociedade e seus cidadãos, e "emocional", que diz respeito às reações morais, psíquicas ou físicas provocadas por uma mistura de sentimentos em resposta a uma situação específica. Com base nessas definições, a competência socioemocional pode ser entendida como

A aptidão de uma pessoa para regular e lidar com suas próprias reações diante de conflitos e tensões originadas de relações interpessoais, seja em situações problemáticas, seja com outras pessoas (Albuquerque; Vasconcelos, 2019, P. 38).

Para os sociólogos da infância, a socialização deve partir da compreensão das crianças como sujeitos capazes de se relacionar, produzir e modificar culturas, e de se sentirem parte do contexto social, sendo valorizadas e respeitadas. Conforme Delgado; Müller (2005).

A socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social. A sociologia da infância enfatiza a importância de reconhecer as crianças como sujeitos capazes de se relacionar, produzir e modificar culturas, além de se sentirem parte do contexto social, sendo valorizadas e respeitadas (Delgado; Müller, 2005, p. 353).

Esta noção de socialização é identificada, entre os “sociólogos da infância, como um modelo interativo”.

A partir da década de 1980, a sociedade brasileira começou a discutir intensamente temas relacionados à proteção e aos direitos das crianças, especialmente devido à inserção da mulher no mercado de trabalho, que gerou a necessidade de espaços adequados para deixar os filhos.

Assim, a creche, inicialmente, teve um caráter assistencialista, com uma abordagem filantrópica e/ou privada. No entanto, estudos, debates e movimentos sociais contribuíram para repensar a configuração das instituições de atendimento à criança, além de meros espaços de cuidado e higienização.

As competências socioemocionais incluem habilidades como autoconsciência, autogerenciamento, habilidades sociais, empatia e tomada de decisão responsável. Através do lúdico, as crianças têm a oportunidade de praticar essas habilidades em situações do dia a dia. Por exemplo, em um jogo de equipe, elas aprendem a colaborar e a resolver conflitos, enquanto em atividades criativas, podem expressar suas emoções de maneira saudável.

A relação entre o lúdico e as competências socioemocionais é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com Delgado; Müller (2005)

Desde os primeiros anos de vida, as crianças exploram o mundo de forma lúdica, o que facilita o desenvolvimento de habilidades essenciais, como criatividade, imaginação, resolução de problemas, cooperação e autonomia. Essas competências são vitais para a formação de vínculos afetivos e para a expressão emocional, conforme destacado no texto (Delgado; Müller 2005, p. 354).

A integração do lúdico na educação infantil não apenas torna a aprendizagem mais envolvente, mas também cria um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Ao brincar, as crianças aprendem a se relacionar, a trabalhar em equipe e a gerenciar suas emoções, habilidades que são fundamentais para a convivência social.

Ribeiro (2013) enfatiza que o lúdico é parte integrante do mundo infantil, e sua importância vai além da diversão; ele é crucial para o processo de ensino-aprendizagem. Durante a primeira infância, as crianças desenvolvem uma curiosidade investigativa que as leva a questionar e entender o mundo ao seu redor. Esse processo de exploração, facilitado pelo brincar, ajuda na construção da identidade e nos relacionamentos interpessoais.

Segundo Silva (2012) as brincadeiras, desde as mais simples até as mais complexas, servem como fontes de interação lúdica e afetiva, permitindo que as crianças desenvolvam não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais. Assim, o lúdico se torna um recurso metodológico essencial na educação infantil, promovendo um ambiente que favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para o futuro da criança na sociedade.

Aos poucos, ela vai percebendo o mundo a sua volta e tentando compreendê-lo. De acordo com Silva (2012, p.10)

As atividades lúdicas são imprescindíveis no desenvolvimento da criança, tornando-se “atividades adequadas no processo de ensino e na aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares”. Pois, possibilita o exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento.

Segundo Silva (2012, p. 12), a ludicidade é sem dúvida a forma mais natural de “despertar na criança a atenção para uma atividade”, devem ser apresentados gradativamente: por meio de o simples brincar, aprimorar a observação, comparar. Soares (2010) esclarece que as atividades lúdicas estão presentes em todas as classes sociais, crianças de várias idades brincam se divertem através da ludicidade.

5. BENEFÍCIOS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos mostram que a integração do lúdico no currículo da educação infantil não apenas melhora o engajamento dos alunos, mas também contribui para um ambiente de aprendizagem mais positivo. As crianças que participam de atividades lúdicas tendem a apresentar melhores resultados acadêmicas e um maior desenvolvimento emocional.

De acordo com Soares (2010) a integração do aspecto lúdico na Educação Infantil é fundamental para promover um ambiente de aprendizado estimulante e eficaz. Neste contexto, cabe aos educadores infantis desenvolver uma variedade de estratégias e técnicas para incorporar o brincar e o jogo nas atividades educativas, reconhecendo o papel crucial que essas práticas desempenham no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

Disponibilizar materiais e recursos adequados é fundamental para o desenvolvimento da Educação Infantil, pois esses elementos desempenham um papel crucial na promoção da aprendizagem e da criatividade das crianças. Segundo Ribeiro (2013), a oferta de brinquedos, jogos, livros e espaços de atividade livre cria um ambiente estimulante que incentiva a imaginação e a exploração.

Os brinquedos e jogos são ferramentas essenciais que ajudam as crianças a desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais. Através do brincar, elas aprendem a resolver problemas, a trabalhar em grupo e a expressar suas emoções. Além disso, a diversidade de materiais permite que as crianças experimentem diferentes formas de interação e criação, o que é vital para seu desenvolvimento integral.

Os livros, por sua vez, são portas de entrada para novos mundos e ideias, promovendo o interesse pela leitura e a ampliação do vocabulário. Espaços de atividade livre, onde as crianças podem se movimentar e criar livremente, é igualmente importante, pois favorecem a autonomia e a autoconfiança.

Portanto, a criação de um ambiente rico em recursos e materiais adequados não só estimula a criatividade, mas também contribui para que as crianças se sintam valorizadas e respeitadas, essenciais para sua formação como indivíduos críticos e participativos na sociedade (Ribeiro, 2013, p. 65).

A educação, nessa perspectiva, deve ser um espaço de descoberta e construção, onde cada criança é vista como um agente ativo em seu processo de aprendizagem. Além disso, os educadores podem organizar o espaço da sala de aula de forma a encorajar o movimento e a exploração, permitindo que as crianças experimentem e descubram o mundo ao seu redor de maneira ativa e engajada.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, no artigo 29, defende a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1998).

De acordo com a referida lei, as instituições que atendem as crianças de zero a seis anos são denominadas de creches e pré-escolas e diferenciadas exclusivamente pelo critério etário, ou seja, creche para o atendimento às crianças de zero a três anos de idade e pré-escola às crianças de quatro a seis anos. Tendo como grande conquista a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular BNCC- (Brasil, 2017), um grande passo é dado no processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

Nesse sentido, está expresso no BNCC (Brasil, 2018), orientações sobre as práticas pedagógicas realizadas em Creche e Pré-escolas.

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, tem por objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar especialmente quando se tratam da educação dos bebês e crianças pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e comunicação. (Brasil, 2018, pág., 32).

Nessa direção o BNCC (Brasil, 2018), estabelece os Eixos Estruturantes das Práticas Pedagógicas, que são Interações e Brincadeiras, considera-os como experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os outros, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Assim, Friedman (1996) confirma essa prerrogativa ao defender que o jogo é muito mais que um simples ato de brincar de infância, é uma ferramenta para a criança se comunicar com o mundo, expressando através deste os maiores níveis de aprendizagem. No entanto os educadores podem promover o trabalho em equipe, a comunicação e a resolução de problemas por meio de atividades cooperativas e jogos de grupo, criando oportunidades para as crianças desenvolverem habilidades sociais importantes enquanto se divertem.

Além disso, é importante que os educadores estejam abertos a adaptar e modificar suas estratégias de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Isso significa observar atentamente o comportamento e as preferências das crianças, e ajustar as atividades e abordagens conforme necessário para garantir que todas as crianças estejam engajadas e desfrutando de suas experiências de aprendizado.

Nesta perspectiva Vygotsky (2007) afirma que o aspecto lúdico desempenha um papel fundamental no processo da construção das habilidades cognitivas, sendo este a imaginação. Segundo sua teoria, a imaginação surge mediante a ação. É por meio das atividades lúdicas que elas desenvolvem habilidades essenciais, como a criatividade, a imaginação, a socialização e a resolução de problemas, além de promoverem o bem-estar emocional, físico e cognitivo. No entanto, a eficácia da integração do lúdico na educação depende em grande parte das estratégias e técnicas utilizadas pelos educadores.

Piaget (1967, p. 49) afirmou que "brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades". Essa visão ressalta a importância do aspecto lúdico no processo educativo. Diante desses fatores e outros tantos, o professor desempenha um papel central na implementação de estratégias e técnicas que promovam o brincar como uma forma legítima de aprendizado. Para isso, é essencial que o professor adote abordagens pedagógicas que valorizem o brincar e compreenda profundamente o desenvolvimento infantil, bem como as necessidades individuais de cada criança.

Segundo Bettelheim (1988), o ato de brincar é indispensável, pois estimula o desenvolvimento intelectual da criança e promove o ensino-aprendizagem de forma imperceptível, além de cultivar os hábitos necessários para seu crescimento. O brincar proporciona vivências que servem de modelos para as situações do cotidiano real da criança. Uma estratégia fundamental é criar um ambiente propício para brincá-lo. Silva (2012, p.35) alude que:

Ao disponibilizar materiais diversos e estimulantes, que permitam às crianças explorar e experimentar livremente, o professor incentiva a participação ativa das crianças, concedendo-lhes autonomia para fazer escolhas e expressar suas ideias e sentimentos durante as atividades com técnica eficaz incorporando o lúdico em todas as áreas do currículo.

Além disso, é importante que o professor esteja atento às necessidades individuais das crianças e adapte as atividades de acordo com seus interesses e habilidades. Isso significa oferecer desafios adequados ao nível de desenvolvimento de cada criança e proporcionar oportunidades para que elas explorem seus próprios interesses e curiosidades.

Vygotsky (2007) estabelece que o desenvolvimento cognitivo não preceda apenas do funcionamento biológico, mas da interação do indivíduo com as práticas sociais, que estimulam novas experiências e vivências que promove a aquisição de novos conhecimentos. Dessa forma, o papel do professor é essencial na integração do aspecto lúdico na Educação Infantil. Por meio de estratégias e técnicas adequadas, ele pode criar um ambiente de aprendizado estimulante e significativo, que promova o desenvolvimento integral das crianças e as prepare para uma vida futura de sucesso acadêmico e pessoal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do lúdico na Educação Infantil é uma estratégia poderosa para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Ao criar um espaço onde as crianças podem brincar e aprender, educadores desempenham um papel vital na formação de indivíduos mais equilibrados e preparados para os desafios da vida. Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas incorporem o lúdico como um componente central no processo educativo.

A análise da utilização do lúdico na Educação Infantil revela sua importância crucial para o desenvolvimento integral das crianças. Através da brincadeira, as crianças não apenas exploram o mundo ao seu redor, mas também desenvolvem competências socioemocionais fundamentais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Essas habilidades são essenciais para a formação de indivíduos equilibrados e socialmente aptos.

Além disso, a integração do lúdico no processo educacional transforma a aprendizagem em uma experiência mais envolvente e significativa. Ao permitir que as crianças brinquem e se expressem livremente, os educadores criam um ambiente rico em estímulos que favorece o crescimento emocional e social.

Portanto, é fundamental que as Políticas Educacionais continuem a valorizar o lúdico como uma estratégia pedagógica essencial, reconhecendo sua capacidade de promover não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também a construção de relacionamentos saudáveis e a formação da identidade. Investir em práticas lúdicas na educação infantil é, assim, um passo importante para garantir um futuro mais justo e equilibrado para as novas gerações.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Rosangela Nieto de; VASCONCELOS, Heloísa Catunda de. Competências socioemocionais em sala de aula: uma questão de saúde mental. **Notícias Construir**, Recife, n. 109, ano 20, p. 35-40, nov. Dez, 2019.
- BETTELHEIM, Bruno - **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec., 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- DELGADO, A.C.C.; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Campinas. **Educação & Sociedade**. v. 26, n. 91, 2005.
- FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.
- KUHLMANN JR. Moysés, M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MAIA, M. Vitória C.M. **Criatividade e Educação: diferentes linguagens**.
- MESQUITA. G.R. Vygotsky and the Theories of Emotions: in search of a possible dialogue. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 2012 v. 25, n. 4 [Accessed 17 April 2024], pp. 809-816. Available from: . Epub 23 Jan 2013. ISSN 1678-7153. [HTTPS://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400021](https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400021)
- OLIVEIRA, Pêrsio Santo de. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Ática. 1988.
- OLIVEIRA, V. B. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.

v9i33.8639555. Disponível em: [HTTPS://periodicos.sbu.unicamp.BR/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555). Acesso em: 22 jul. 2024.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009. São Paulo , v. 32, e08314. Disponível em: [HTTPS://periodicos.sbu.unicamp.BR/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555). Acesso em: 22 jul. 2024.

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

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013.

SILVA, João Da Mata Alves Da. **O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual**. 2012.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In: A FORMAÇÃO social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007. cap. 6, p. 87-105.

