

VOLUME

2

ORGANIZADORA

Márcia Moreira de Araújo

**HUMANIDADES,  
DIVERSIDADE  
E INCLUSÃO  
NO PENSAMENTO  
CONTEMPORÂNEO**

EM CLOV

2

ORGANIZADORA

Márcia Moreira de Araújo

HUMANIDADES,  
DIVERSIDADE  
E INCLUSÃO  
NO PENSAMENTO  
CONTEMPORÂNEO

| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

H914

Humanidades, diversidade e inclusão no pensamento contemporâneo: volume 2 / Organização Márcia Moreira de Araújo. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Volume 2

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-153-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6

1. Humanidades. 2. Diversidade. 3. Inclusão. 4. Sociedade.  
5. Identidade. I. Araújo, Márcia Moreira de (Org.). II. Título.

CDD 303.4

Índice para catálogo sistemático:

I. Sociedade - Processos sociais

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Freepik - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Acumin Variable Concept, Geometos
Revisão	Os autores e a organizadora
Organizadora	Márcia Moreira de Araújo

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 6

# CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

## Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**

*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosangela Colares Lavand**

*Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil*

**André Gobbo**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**André Tanus Cesário de Souza**

*Faculdade Anhanguera, Brasil*

**Andressa Antunes**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Andressa Wiebusch**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**

*Universidade do Estado do Amapá, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa do Amaral Caffagni**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cassia Cordeiro Furtado**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cecilia Machado Henriques**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva**

*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**

*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Deilson do Carmo Trindade**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil*

**Diego Pizarro**

*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edilson de Araújo dos Santos**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Edson da Silva**

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Estevão Schultz Campos**

*Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil*

**Éverly Pegoraro**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fauston Negreiros**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Flávia Fernanda Santos Silva**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Gabriela Moysés Pereira**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehler Pollnow**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geuciane Felipe Guerim Fernandes**

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handherson Leylton Costa Damasceno**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**

*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Joao Adalberto Campato Junior**

*Universidade Brasil, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**

*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**

*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jonathan Machado Domingues**

*Universidade Federal de São Paulo, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Juliano Milton Kruger**

*Instituto Federal do Amazonas, Brasil*

**Juliano Pizzano Ayoub**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lauro Sérgio Machado Pereira**

*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil*

**Leonardo Freire Marino**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Luiz Eduardo Neves dos Santos**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Maikel Pons Giralt**

*Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil*

**Manoel Augusto Polastrelí Barbosa**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Márcia Alves da Silva**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**

*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Marcus Fernando da Silva Praxedes**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**

*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**

*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Marines Rute de Oliveira**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Maurício José de Souza Neto**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neide Araujo Castilho Teno**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegling**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Patrícia Helena dos Santos Carneiro**

*Universidade Federal de Rondônia, Brasil*

**Rainei Rodrigues Jadejiski**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Ricardo Luiz de Bittencourt**

*Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tatiana da Costa Jansen**

*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Vanessa de Sales Marruche**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

*Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Vinicius da Silva Freitas**

*Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Wenis Vargas de Carvalho**  
*Universidade Federal de Grande Dourados, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alcidinei Dias Alves**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Artur Pires de Camargos Júnior**  
*Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo B. Alves**  
*Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Davi Fernandes Costa**  
*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil*

**Denilson Marques dos Santos**  
*Universidade do Estado do Pará, Brasil*

**Domingos Aparecido dos Reis**  
*Must University, Estados Unidos*

**Edson Vieira da Silva de Camargos**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Edwins de Moura Ramires**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabete de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Jonas Lacchini**  
*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Rayner do Nascimento Souza**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Sidney Pereira Da Silva**  
*Stockholm University, Suécia*

**Suélien Rodrigues de Freitas Costa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Walmir Fernandes Pereira**  
*Miami University of Science and Technology, Estados Unidos*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

Prefácio .....14

## CAPÍTULO 1

*Rafael Cardoso Frohlich*  
*Flávia Nascimento Ribeiro*

**A educação ambiental e os usos  
de metodologias ativas nos  
processos educativos .....18**

## CAPÍTULO 2

*Marcia Moreira de Araujo*  
*Tainah Araujo Fantinato Barreto*

**Reintegração Juvenil do Menor Infrator:  
educação como aliada no processo humanizador .....41**

## CAPÍTULO 3

*Leonardo Bressanelli Guimarães*

**Inclusão social para pessoas com  
deficiência auditiva através da Língua  
Brasileira de Sinais (Libras) .....56**

## CAPÍTULO 4

*Amanda Mauri Anequim*  
*Luciana Teles Moura*

**Covid-19 e o ensino remoto:  
os impactos emocionais sofridos pelos docentes .....69**

CAPÍTULO 5

*Marina Siqueira David*

*Luana Frigulha Guisso*

**O reflexo da desigualdade social  
no processo de ensino e aprendizagem  
de crianças da Educação Infantil .....89**

CAPÍTULO 6

*Shuana Louzada Cypriano Simas*

*Márcia Moreira de Araújo*

**Autolesão e Medicalização nos Anos  
Finais do Ensino Fundamental .....111**

CAPÍTULO 7

*Jussimara dos Santos Gimenes*

**Práticas inclusivas no paradigma  
de escolas urbanas e rurais na emergência  
educacional pós-pandemia..... 129**

CAPÍTULO 8

*Cristiana Ana Lima*

*Marcus Antonius da Costa Nunes*

**As práticas pedagógicas  
na educação de jovens e adultos:  
um estudo de caso em duas instituições de Cariacica - ES ..... 145**

CAPÍTULO 9

*Santiago Senna Esperidião*

**Educação Física na Educação Especial:  
contribuições para o desenvolvimento do aluno com  
deficiência intelectual e o desenvolvimento motor..... 172**

CAPÍTULO 10

*Simone Oliosi Paulino*

**A educação em uma era de formação  
integral e personalização  
do processo pedagógico ..... 187**

CAPÍTULO 11

*Shirley dos Santos Julião*

**O processo de aquisição de leitura  
e escrita na Educação Infantil  
e no Ensino Fundamental:  
reflexões sobre o construtivismo e o papel da família..... 200**

CAPÍTULO 12

*Nilza Claudina Dionizio*

*Marcus Antonius da Costa Nunes*

**A formação do professor para a atuação  
na educação de jovens e adultos ..... 217**

CAPÍTULO 13

*Gildeny de Carvalho Fideles*

*Marcia Moreira de Araújo*

**Alfabetização na EJA e educação libertadora:  
empoderando indivíduos por meio da leitura e escrita ..... 233**

CAPÍTULO 14

*Efigenia Graça dos Santos*

*André Luís Lima Nogueira*

**Construção e valorização da identidade  
quilombola no CMEI “Bem-Me-Quer” –  
Presidente Kennedy - ES .....247**

CAPÍTULO 15

*Graziele Malta da Silva*

*Liza Andréa dos Santos Silveira*

*Anilton Salles Garcia*

*José Geraldo Ferreira da Silva*

**Uma análise da moda ecológica  
inspirada no tradicional artesanato  
de conchas como ferramenta  
de educação ambiental em Piúma - ES.....272**

CAPÍTULO 16

*Cristian Gonçalves de Oliveira*

*Octávia Cristina Scherrer Nogueira de Miranda*

*Vanessa Santana Maciel Rizzi*

*Yuri do Nascimento Pimenta*

**Compreensão sobre o uso sustentável  
da água dos estudantes do 8º ano  
do Ensino Fundamental..... 303**

CAPÍTULO 17

*Janaina Brandão Carvalho*

**Compreensão do entendimento  
dos moradores do entorno da Lagoa  
do Meio de Marataízes – ES em relação  
à sua revitalização ..... 326**

CAPÍTULO 18

*Giliane Sant'Ana Mateus Santos*

*Luana Frigulha Guisso*

**Um estudo de caso dos desafios diários  
encontrados pelas famílias nos serviços  
educacionais, de assistência social e de  
acesso aos serviços de saúde no município  
de Presidente Kennedy/ES ..... 345**

CAPÍTULO 19

*Adriana Costa de Aguiar Andrade*

*Marcia Moreira de Araújo*

**Jogos digitais e Transtorno  
do Espectro Autista:**

um estudo sobre aplicação pedagógica

no processo de alfabetização ..... 363

CAPÍTULO 20

*Angela da Silva Andrade*

*Márcia Moreira de Araújo*

**Metodologias de Ensino e Inclusão  
de Estudantes com TEA:**

desafios e práticas na rede pública de Montanha/ES ..... 377

CAPÍTULO 21

*Reigiane de Fátima Dias*

*Marcia Moreira de Araújo*

**Potenciais pedagógicos dos jogos  
digitais na Educação Infantil:**

análise quantitativa do desenvolvimento

de crianças com autismo ..... 395

**Sobre a organizadora** ..... 415

**Índice remissivo** ..... 416

# PREFÁCIO

*“Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”*

*Michel Foucault*

Pensar, ver, olhar, refletir, praticar é nestes movimentos de ações, que convidamos seres humanos que somos inseridos em seus mundos individuais e coletivos, a processar saberes, fazeres e poderes diferentemente.

Digo diferentemente, incitada pelas palavras de Foucault, pois a atualidade produzida ao longo de nossas histórias de seres humanos no mundo que vivemos, trouxe muito caos, infelicidades e atrocidades na essência humana, onde suas formações chegaram a impasses que não cabem mais produções que representam barbáries e a falta de nascimentos de sujeitos seres humanos.

Pois bem, como num nascimento, não no sentido bíblico e natural de seres vivos, mas num sentido de formar sujeitos humanos, que este livro promove modos diferentes de ver, refletir e agir da Humanidade, da Inclusão e da Diversidade contemporânea, diante dos processos educacionais e demais processos da sociedade nos dias de hoje.

No entanto, ao fazer sentido, significações, sentimentos, emoções ao que se lê e se vê nesta obra, os leitores e leitoras precisam se abrir às experimentações cotidianas com o olhar se ser humano. E que olhar é esse? Como o ser humano vê? A percepção humana,

como se sabe e se entende nos estudos do corpo humano, desde a formação anatômica visual e, mais ainda, a cerebral que processa a visão são interligadas com outros sentidos, uma vez, que todas as interações externas ao corpo humano são basicamente, processadas pelo sistema nervoso, principalmente o cérebro.

Bem, se anatomicamente ocorrem interações externas e internas para a realização da ação do ver, do olhar, somente seria possível realizar estas ações de maneiras diferentes, realizando relações e interações dos acontecimentos e conhecimentos, para que os pares seres humanos que se apoderarão desta obra, também pudessem produzir-se com ela, diferentemente.

Neste sentido, na produção desta obra tem-se sujeitos com experiências das mais diversas, que diretamente e indiretamente são sujeitos na/da educação, construindo distintos, diversos e transformados movimentos e processos educacionais e sociais por entenderem, estudar, pesquisar, ou simplesmente, ser um ser mudado.

Para tanto, como nos lembra Foucault, citado na epígrafe acima, ***existem momentos na vida que a questão de saber se pode pensar diferentemente[...]refletir.*** (grifos nosso); complemento ainda, que a existência destes momentos está na experiência, nos momentos com os outros; assim como foram engendrados os sujeitos que produziram esta obra. Como seres humanos, pensamos, agimos e somos com os outros; com eles nos constituímos e nos produzimos como tal. Então a nossa identidade, a nossa liberdade, todos os nossos modos de seres humanos, é nosso, ou seja, composto diverso de vários outros seres. Portanto, é complicado a pergunta: quem sou eu? A real pergunta é: quem é você? Uma vez que a constituição interna e externa dos corpos e das mentes não são individualizados.

Também é fato, que o que se pensa, vê, percebe e se reflete está no que se conhece e dos acontecimentos vividos, também advindos de processos e movimentos coletivos, ou seja, de dependências

e interações com outros. Daí a grande significação desta obra: ser um artefato que reúne conhecimentos de acontecimentos da humanidade, da inclusão e da diversidade dos dias atuais, produzido por múltiplos sujeitos que experienciaram e experienciam direta e indiretamente estes espaçostempos.

No nascimento desta obra-artefato, conjugado assim, para compor o surgimento de sujeitos seres humanos mutantes no pensar e perceber a vida, a educação e a sociedade, percebem-se olhares e reflexões que os façam ser, pensar e agir diferentemente do que está sendo objetivado, racionalizado, criminalizado, capitalizado, violentado, ou seja, que está levando a morte do sujeito humano, a morte da humanidade.

A estas transformações e mudanças que tende no nascimento de sujeitos humanos é uma evolução constante na busca de caminhar no diferente, no diverso, no mudado. E como já dizia a música Certas Coisas de Lulu Santos: *tem certas coisas que eu não seu dizer*; assim como Foucault nos alerta que *para compreender o passado depende do conhecimento da atualidade*; esta busca é gerada na continuidade do entendimento e compreensão dos conhecimentos e dos acontecimentos do mundo no/com/para o outro.

Este outro que é material e imaterial, natural e sobrenatural, semelhante e diferente, biótico e abiótico; isto é, o que queremos dizer que esse outro é tudo, pois aprendemos com tudo e todos. A questão que nos impede está nas seleções e representações discriminatórias, preconceituosas, classificatórias e violentas que assujeitam os seres humanos, formatando um modelo do outro. Um modelo que desconsidera antagonicos, privilegia consumo, capital e as coisas, desqualifica a diversidade e a subjetividade.

Não é à toa que Foucault nos avisa, e assim escolhemos na epígrafe deste prefácio, de que é *indispensável continuar olhar e refletir*, quando se quer pensar e ver diferente. De fato, a possibilidade de

produzir e continuar a transformação mutante, tanto no sentido evolutivo de seres vivos no mundo como no nascimento de sujeitos seres humanos, está na vigilância constante do olhar e da reflexão sensível aos acontecimentos e conhecimentos ao longo de nossa história e cotidianamente, podendo, assim dizer que é condição para a própria existência e sobrevivência do sujeito pleno e liberto na espécie humana.

Mas entendamos que os conhecimentos e acontecimentos são assim olhados e refletidos em relações com os outros. Ditas, conhecidas, produzidas, criadas com outras e outros olhares e com outros e outras reflexões. Então podemos dizer que existem produções de saberes-fazeres-poderes em relações a alguém, alguma coisa, isto é, somos em tudo coletivizados.

Estas são composições tecidas nesta obra-artefato, que acreditamos fazer parte de mãos e olhos de quem a possa adquirir e que à sua maneira de aprender, tenha a compreensão e o entendimento de humanidade, inclusão e diversidade nas situações cotidianas de suas vivências, principalmente nos espaçostempos escolares brasileiros; uma vez, que grande parte desta obra foi produzida por sujeitos coletivizados em momentos de olhar e refletir sobre e com as práticas docentes e educacionais das escolas piúmenses (Piúma-ES) e por sujeitos em coletivos de pesquisas *scripto sensu e lato sensu* sobre e com a educação brasileira.

Desta forma, desejamos uma leitura que olhe e reflita diferente e quem sabe, como nos diz Foucault que: *atualmente, talvez a meta tenha sido não descobrir o que somos, mas sim negar o que somos.*

***Denize Mezadri de Almeida***

Doutora em Educação e Educadora Ambiental - PPGE-UFES, Professora Bióloga.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8113773331901009>

E-mail: [dedeciencias@gmail.com](mailto:dedeciencias@gmail.com)

## S U M Á R I O

1

*Rafael Cardoso Frohulich  
Flávia Nascimento Ribeiro*

# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS USOS DE METODOLOGIAS ATIVAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS<sup>1</sup>

1

Este artigo é inspirado a partir de uma pesquisa de pós-graduação.

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.1)

## INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é um campo de conhecimento e parte essencial para a existência humana, uma vez que traz uma tomada de percepção em relação ao nosso papel no contexto planetário. Logo, no contexto escolar, ela vem ganhando visibilidade, num primeiro momento, pelo repertório discursivo, assim como pelas políticas estruturantes da Educação Ambiental. Ao considerar os constantes debates acerca das mudanças climáticas e impactos gerados pela ação antrópica no meio ambiente, observa-se que o conhecimento comum para que tenhamos um futuro melhor no sentido de mudar nossas formas de pensar, agir e consumir, deve partir da busca pela sustentabilidade. Contudo, no ensino, a Educação Ambiental vem sendo abordada como um tema transversal, porém, ainda notamos que ela é pouco difundida nas práticas escolares, tendo um destaque quase que unificado na semana do meio ambiente. Devido a isso, notamos que o campo da Educação Ambiental é pouco trabalhado na educação de forma transformadora e cotidiana, uma vez que não se observa práticas de difusão desses conhecimentos, destacando assim um ensino que não promove ação, divulgação e visualização desses saberes.

Nesse contexto, o professor possui um papel fundamental na modificação dessa visão de realidade e na formação de discentes que possuam um caráter de sujeito ecológico, tendo em vista que diversos conteúdos da grade curricular possuem vieses que são facilmente associados à Educação Ambiental e na formação de um indivíduo ecologicamente crítico, porém nem sempre são abordados com essa visão formativa, sendo simplesmente transmitidos de forma superficial e rápida, considerando os diversos desafios enfrentados pelo educador, como se cita o curto tempo para o ensino de uma vasta gama de conteúdos, as metodologias institucionais engessadas e outras mais.

Todavia, vale ressaltar que mesmo diante dos diversos desafios da prática docente, o professor pode utilizar de uma grande

gama de metodologias ativas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem sem influenciar de forma negativa no planejamento educacional, tendo também como aliado as tecnologias educacionais que atualmente são muito discutidas, mas com um histórico extenso. As metodologias e práticas ativas de ensino são visualizadas nesse contexto, como um ponto chave para a efetivação do ensino, uma vez que propõem ao processo educativo uma dinâmica voltada para a autonomia do discente e a valorização de conhecimentos externos ao ambiente escolar, ou seja, da bagagem do aluno, suas experiências e relações sociais.

Outro ponto a se destacar, é que para a formação do discente em um viés ambientalista vê-se necessário que seja abordado na dinâmica escolar uma interação com as problemáticas ambientais e a formação de uma identidade ecológica, uma vez que, para um indivíduo estar disposto a ser protagonista de mudanças, melhorias e luta por uma causa, necessita-se que esse se envolva e se sinta parte dela.

Diante o destacado, ensinar Educação Ambiental de forma crítica na escola é algo necessário e garantido por lei, sendo uma alternativa ao docente o uso das novas tecnologias educacionais e metodologias ativas de ensino, para a concretização de formação crítica de um sujeito ecológico, personagem esse e sua formação efetiva que é o foco deste trabalho, que busca vislumbrar como se dá esse processo e como tais práticas inseridas no processo educacional podem potencializar sua efetivação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Buscando envolver o campo da Educação Ambiental no processo de formação dos Sujeitos Ecológicos, tendo como ponto de partida o uso de metodologias ativas no desenvolvimento educativo,

traremos um diálogo com os intercessores teóricos desses campos para embasar a construção do saber.

Assim, dando início a nossa reflexão destacamos que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida, por que não (Brandão, 2007, p. 7).

A partir de Brandão (2007), sobre o conceito de educação e suas caracterizações e compreensões, evidenciamos que tal ato está difundido amplamente em todas as ações, relações e percepções da existência do ser vivo. De todas as discussões em relação à educação, ocorre o entendimento de que não existe uma única forma ou modelo que define, mas sim, uma gama de possibilidades. Brandão (2007, p. 9) relata que a escola não é o único lugar onde a educação acontece, e que talvez nem seja a melhor, sendo que o ensino escolar não pode ser definido como a única prática e o docente não é seu único e exclusivo praticante.

Assim, verificamos que a educação existe em diferentes realidades e de diversas formas, sendo que, desde pequenos grupos até grandes conglomerados, ela se diferencia por meio de classes, desenvolvimento, relações de conflito, tipos de cultura, relações de poder e influência do estado, graus de formações e diversas outras variáveis.

Sendo uma fração do modo de vida dos grupos sociais, a educação cria e recria modelos de sociedade, mediante modificações de cultura e hábitos. Com isso, a educação que é praticada e produzida, passa a ser foco de reproduções que entre todos gera o ato de ensinar e aprender, passando-se esses saberes que atravessam gerações, podendo destacar os códigos de conduta social,

as regras de trabalho, os segredos culturais, artísticos e religiosos, as tecnologias, e todas as outras formas de educação que os atores sociais utilizam para se reinventarem diariamente isolados ou em grupos, definindo trocas constantes que impactam na natureza humana e em sua realidade.

Além da construção do saber do ser humano, a educação se ativa como promotora do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que geram as trocas de símbolos, bens e poderes, que em conjunto constituem a sociedade, sendo esta sua força.

Nesse sentido, sabendo que a educação ocorre em todo local, mesmo onde não há escola e que em qualquer lugar pode haver estruturas e redes sociais que geram transferência de saber entre gerações, onde sequer foi criado algum modelo formal de ensino e centralizado, verificamos como a educação aprende com o indivíduo a continuar o trabalho da vida, pois não apenas o ser humano educa para a vida, mas todo ser vivo gera tal educação, uma vez que não dispõe das mesmas condições de intelecto, recursos e ações, mas utiliza dos saberes transmitidos, das experiências e diversas outras características que auxiliam a trilhar o caminho da vida.

Portanto, compreendemos que educação não é apenas um ato, mas também uma rede de relações, experiências e compreensões do mundo. Com isso, vale destacar que enquanto professor, diariamente, ocorrerão desafios na perspectiva de mudar e inovar com o intuito de atender às atuais e novas exigências dos educandos, tendo assim que transformar o espaço de ensino no melhor lugar para o aprendizado, construindo espaços dinâmicos e participativos, tendo as dinâmicas o dever de inovação a cada momento de aprendizado, buscando a responsabilidade, objetivações claras e reflexões que busquem discussões críticas com finalidades utilitárias.

Tendo anteriormente abordado o que é educação trazendo caracterizações e compreensões acerca de tal, damos continuidade

em uma reflexão sobre o enfoque da Educação Ambiental, que como afirma Guimarães (2007, p. 11), “o que se chama de natureza ou meio ambiente é um conjunto de elementos vivos e não-vivos que constituem o planeta terra. Todos esses elementos relacionam-se influenciando e sofrendo influência entre si, em um equilíbrio dinâmico”.

O autor complementa relatando que permeando essa correlação de forças, ocorre diversos processos evolutivos com as milhares de espécies que constituem esse planeta dinâmico, onde na história evolutiva muitas dessas espécies acabaram surgindo ou desaparecendo diante dessa dinâmica planetária. Nesse contexto, o ser humano surge integrado a essa totalidade “natureza” em sua forma mais primitiva, constituída de características como a residência em cavernas, ocupando um nível trófico da cadeia alimentar, com sua cultura rudimentar baseada na cosmologia, rituais e tradições que visavam suas práticas de sobrevivência.

Diante desse contexto, com o passar do tempo, Guimarães (2007) expressa que a humanidade vai afirmando uma consciência individual que paralelamente, vai esvaindo cada vez mais da característica de se sentir integrado com o todo e assumindo a noção de parte da natureza, e com o tempo o que remete a tempos atuais o ser humano afasta-se da natureza, e sua individualização chega ao extremo do individualismo, assumindo assim, uma total desintegração do todo, não percebendo mais as relações de equilíbrio com a natureza, agindo de forma totalmente desarmônica sobre o ambiente e causando inúmeros desequilíbrios ambientais.

Observando essa nova relação com a natureza, a humanidade se coloca relacionando-se a uma visão de dominação que se representa na própria sociedade nas divisões de classes, acentuando desigualdades, até mesmo entre nações no que tange o âmbito internacional. Essa dominação se faz então como parte lógica desse modelo social moderno, sendo tal regido pela constante busca de crescimento econômico baseado na extração desenfreada e ilimitada

de recursos, sendo esses renováveis ou não, acumulação contínua e ambiciosa de capitais e bens, produções manufatureiras que não consideram suas relações diretas aos impactos no ambiente e na relação com a natureza. Diante tudo isso, ainda se verifica que tais benfeitorias maléficas se concentram quase que exclusivamente em pequenos grupos/minorias que usufruem desses benefícios do sistema capitalista. Toda essa relação cria uma sociedade que segundo Guimarães (2007) tornou-se consumista de recursos, capitais e bens, sendo um consumismo egoísta que vendo a ilusão alienadora da crença na viabilidade desse modelo.

Em contrapartida, em uma visão de solucionar a problemática, surgem os conceitos de Educação Ambiental que passou a incorporar a sociedade tornando-se política pública com a finalidade de solucionar ou buscar amenizar o problema da relação incoerente de dominância da humanidade em relação a natureza, apresentando um ecocentrismo contrapondo-se ao antropocentrismo. Assim, com as diversas legislações, a Educação Ambiental se torna amplamente difundida nas discussões em especial na Educação, sendo uma norteadora da busca pela Sustentabilidade.

Sabemos que a Educação Ambiental está inserida de forma transversal na educação e por isso, podendo definir a primeiro momento que a prestabilidade da EA da forma que está disposta na pedagogia, possui quase que exclusivamente o intuito de modificar estilos de vida, formular novas estratégias e ações que possibilitem a restauração natural ou amenização de problemas ambientais, dentre diversas outras teorizações que possibilitem a perpetuação de ideologias mais voltadas a relações ecocêntricas.

Toda essa utilidade se baseia nas concepções de Guimarães (2007) que nos alerta do futuro conflituoso relativo ao modelo de vida atual, que evidencia desigualdades. Contudo, vale destacar que ela possui diversas fragilidades e potencialidades que devem ser avaliadas para o real entendimento de suas conceituações.

Nesse sentido, Henriques (2007) faz uma releitura de Lucy Sauvé (1997) destacando que a Educação Ambiental possui uma diversidade de classificações que é tão vasta quanto a diversidade que inspira as inúmeras variações do ambientalismo, destacando que Sauvé discute algumas delas, apresentado possibilidades de complementação entre si, o que é antagônico as variações existentes do ambientalismo, sendo verificado por Henriques (2007) em releitura a Lucy Sauvé (1997) as três seguintes: Educação sobre o meio ambiente, Educação no meio ambiente, Educação para o meio ambiente.

Henriques (2007) também expressa outra classificação e discussão exposta por Sauvé (1997), que diz respeito às diversas perspectivas que iluminam as práticas pedagógicas, sendo divididas em dispor de maior peso à educação ou ao meio ambiente, tendo também a possibilidade de interação mútua. Assim, os autores destacam a existência de três vertentes que se pressupõem a partir da concepção de que Educação Ambiental se localiza nas relações de humano e ambiente, sendo as seguintes: perspectiva ambiental, perspectiva educativa e a perspectiva pedagógica.

Diante essas reflexões sobre as classificações e vertentes da Educação Ambiental, compreendemos que a partir de sua função social ocorre a promoção do surgimento de tipologias dualísticas sobre as conceituações e finalidades que caracterizam-se de forma intrinsecamente binárias, como Henriques (2007) nos exemplifica relações como a contraposição dela alternativa com a oficial, os processos de educação relacionada à gestão ambiental, tendo um ensino ecológico crítico e emancipatório que vai contra a sua vertente convencional, a comparação de sua visão popular com sua versão comportamental, debatidos com tanto fervor por diversos autores que pesquisam essa temática.

Tais tentativas, segundo Henriques (2007), procuram demarcar por meio da sociologia da educação, uma EA que promove articulações entre as forças progressistas e conservadoras da sociedade.

O que une essas novas perspectivas dela que diametralmente rompem com o modelo convencional, é a hipótese de que só será possível proteger a natureza se, ao mesmo tempo, se transformar a sociedade, pois apenas reformá-la não seria suficiente (Layrargues, 2002 *apud* Henriques, 2007, p. 17-18).

Tendo todos esses aspectos apresentados em relação à Educação Ambiental, identificamos que a mesma não pode ser considerada neutra, mas com uma pegada forte de ideologia, sendo um ato politizado que se baseia na promoção de valores que buscam a transformação da sociedade e dos grupos sociais. Com isso, ela possui um desafio dentro da educação formal, que é nada mais do que se tornar de forma gradual uma educação política que esvai lentamente da necessidade de se definir como uma educação do ambiente, mas sim como uma educação do futuro, do progresso e do respeito.

Dentro dessa realidade, devemos nos apropriar da função do educador nesse processo, tendo em vista que o mesmo deve intervir da forma mais apropriada, inicialmente tendo conhecimento das múltiplas facetas dessa relação, que compreende os diversos modos que são complementares na busca pelo aprendizado referente ao meio ambiente. Assim, Sauvé (2005, p. 317-319) nos revela as seguintes facetas: primeiro, o meio ambiente enquanto natureza (para apreciar, para respeitar, para preservar); segundo, o meio ambiente enquanto recurso (para gerir, para repartir); terceiro, o meio ambiente enquanto problema (para prevenir, para resolver); quarto, o meio ambiente enquanto sistema (para compreender, para decidir melhor); quinto, o meio ambiente enquanto lugar em que se vive (para conhecer, para aprimorar); sexto, o meio ambiente enquanto biosfera (onde viver junto e a longo prazo); e sétimo, o meio ambiente enquanto projeto comunitário (em que se empenhar ativamente).

Após essa contextualiza o,   notório que cada educador pode aderir a um desses nichos dessa educa o e migrar entre eles de acordo com a necessidade de sua prática pedagógica, buscando

de forma particular adotar em suas intervenções e públicos-alvo as diversas facetas apresentadas.

Portanto, compreendemos que Educação Ambiental em meio as suas potencialidades e fragilidades, possui ainda muitas definições e características que mesmo inseridas no ensino provocam certas inquietudes, uma vez que ela transpassa ideologias de visão utópicas e ao mesmo tempo modificações extremas, mas em contrapartida, além de ser uma atividade que implica em profundas modificações, entendemos que ela está longe de ser uma atividade de fácil desenvolvimento e de resultados rápidos, assim, compreende-se em um processo que transpassa o ensino de forma insistente, consistente e duradoura que busca resultados a longo prazo.

Assim como outras disciplinas, essa educação não é conceituada para sujeitos isolados, mas sim para os grupos, do mesmo modo que seu estudo é e deve ser transmitido e discutido pelos grupos, ou seja, não é possível atingir resultados satisfatórios a nível global se os grupos sociais isolados de forma cultural acerca de suas ações socioambientais não tramitarem em linhas de desenvolvimento e atuação semelhantes, uma vez que para se combater essa crise é necessário um esforço mútuo.

Estamos assim falando do surgimento dos conceitos de Sociedades Sustentáveis e Educação Ambiental. Também podemos adentrar no surgimento das diversas ações como a agroecologia, as ONGs e os diversos atores sociais voltados às causas ambientais que passaram a lutar neste bem comum.

Dito isso, discorreremos que a formação de sujeitos voltados às causas ambientais se dá pela sua identificação e preocupação em relação à temática.

Assim, diante dessa formação de identidade, o sujeito encontra-se em uma condição de ser singular, individual e único em sua natureza social e histórica mediante as relações que promove com

os outros. Voltando para o foco do ensino, nota-se que para essa formação de identidade vislumbra-se a necessidade da interação do professor com os sentimentos de responsabilidade em integrar em suas vivências pessoais e nas dos alunos atividades que intensificam o despertar de valores, como a solidariedade, o respeito, ou a ajuda, que fomentem uma formação de indivíduos para a vida, preparando para as convivências sociais e para a harmonia com outros seres, sendo tal papel de utilidade, criatividade, compreensão, fraternidade, ou seja dando sentido à vida e ao percurso do ato de viver.

Construir essa identidade significa definir quem você é, quais os seus valores e as direções que pretende seguir em sua vida, entendendo-se assim que identidade nada mais é do que entender as concepções sobre si e compreender seu papel por meio de valores, crenças, ideias e metas. Em resumo, a identidade é construída no percurso da vida por meio das experiências que se obtém individualmente ou coletivamente.

Tendo em vista a formação da identidade pelas experiências e escolhas, em específico as escolhas, estas se orientam no contexto do nascimento e do desenvolvimento, tendo influência direta da vivência. A vivência por sua vez remete a forma como observamos o mundo, as pessoas, nós mesmos de forma singular ou no contexto social, tendo a escola nesse processo a função de mediação por meio de exemplos e atitudes que visem o bem, a postura correta, despertando o sucesso de cada indivíduo. Por isso, para que ocorra a construção de uma identidade promissora é preciso que sejam transmitidos bons exemplos dentre as gerações, para que em algum momento esse exemplo se torne ação e mudança visível.

Nesse contexto, passamos a verificar não mais apenas a formação de uma identidade, mas a necessidade também da formação de um sujeito que descrevemos como sujeito ecológico. Em relação a esse novo termo, compreendemos que a identidade é gerada pelas experiências e escolhas, mas em contrapartida o sujeito ecológico

começa a gerar-se com o início dos movimentos ambientalistas provocados pela visão da identidade ecológica, apontando assim ambas as teorizações que a produção capitalista e o padrão de vida atual são os responsáveis pela degradação ambiental devido a exploração dos recursos para a produção de bens e serviços, iniciando-se assim amplas discussões sobre as consequências para a sobrevivência no planeta.

Nesse sentido, Carvalho (2012) destaca que o grande desafio da Educação Ambiental é a união dos sujeitos amorosos e sensíveis a natureza a uma educação que forme sujeitos atentos às questões socioambientais com a capacidade de interferir nas decisões sociais e propor constantes melhorias dos padrões com respeito à relação com o meio. Dito isso, a autora nos elenca que tais sujeitos seriam os promotores do engajamento da construção de novas culturas, comportamentos e valores, e formariam sujeitos mais éticos e políticos que apontariam para uma vivência mais ecológica de se viver a vida, pensando não apenas em si, mas nas relações com o mundo e com as pessoas.

Depois de tudo isso, evidenciamos o surgimento do sujeito ecológico. Mas o que seria verdadeiramente esse sujeito?

Carvalho (2011) define o sujeito ecológico como sendo um detentor de ideias de vida e valores ecológicos, que agrega traços, valores e crenças em um mundo transformado com a intenção de provocar uma vida melhor com mais felicidade, justiça e bem-estar, apontando nas mudanças dos estilos de vida na forma individual e coletiva.

Em concordância as definições de Carvalho, Camboim; Ribeiro e Cruz (2011) destacam que “não trata de um indivíduo propriamente dito, mas, de uma mudança de postura em relação à temática ambiental”.

Mediante essas definições do sujeito ecológico, ele é, segundo Carvalho (2011) um sujeito de ação política, pois é capaz

de identificar os problemas que o rodeiam participando, assim, diretamente dos destinos e decisões que afetam a sua personalidade e a coletividade. Com isso, verificamos que o sujeito ecológico possui múltiplas faces e múltiplos significados.

Diante os destaques sobre a definição desse sujeito ecológico, é evidente que sua construção se constitui de forma contínua e dinâmica por meio de novas aprendizagens e na formação de valores que geram ações com atitudes e comportamentos ecológicos. Tendo isso em vista, a Educação Ambiental e o ensino de ciências podem ser considerados os terrenos férteis para essa aquisição de valores e conhecimentos ambientais, pois tais aquisições são características intrínsecas do processo educativo.

Isso se trata então de uma formação integral na qual o aluno adquire uma série de conceitos, valores e saberes que irão construir sua visão do mundo de uma forma ampliada, crítica e reflexiva, que ao final contemplará diversos aspectos que são contidos nas questões ambientais pela compreensão promovida de forma mais ampla sobre a natureza.

Diante disso, de acordo com Carvalho (2001, p. 188), partimos da ideia de que a Educação Ambiental é a ação educativa do sujeito ecológico, pois significa privilegiar as filiações que possui com a tradição ambiental de forma mais aprofundada do que com a tradição pedagógico-educativa.

Desse modo, o sujeito ecológico deve ser um dos princípios da formação escolar, sendo que para os anos finais do ensino fundamental, é necessário garantir que o estudante construa características que o levem a ser um cidadão autônomo com a capacidade de interagir de forma crítica e solidária, atuando conscientemente e de forma eficaz em ações que demandam análises criteriosas e tomadas de decisão que impactam positivamente na sociedade, buscando promover críticas e soluções em relação às diversas

informações apresentadas, tendo o pleno entendimento de que sua aprendizagem é uma demanda para sua vida.

Por isso, a Educação Ambiental de forma transversal no ensino, constrói não apenas identidades, mas também sujeitos ativos, e como professores, muito além de apresentar conteúdos e informações, temos o dever de promover processos de formação de humanidade e estimular novos modos de ver o mundo, de ser, de compreender e de se posicionar, tendo os impactos inicialmente em si e depois nos outros, enfrentando diretamente os problemas de nossa realidade e os desafios vividos da maneira mais empática possível.

Nesse sentido, educar se torna um processo de constante inovação, pois o ato de inovar transforma e desafia a capacidade do docente de garantir as compreensões e as diversas formas de observar o mundo e lidar com suas problemáticas, tendo, mediante as provocações, um objetivo geral de formação de autonomia do aluno. Vale destacar, que o processo emancipatório do discente depende diretamente da atuação metodológica e prática dos professores, e por isso, buscar contemplar ações mais ativas no ensino, se apresentar como um passo importante para essa melhoria do processo formativo, indo além para a efetivação de uma relação mais harmônica e valorizadora da Educação Ambiental no currículo.

Em concordância com o que apresentamos anteriormente, a formação de uma identidade ecológica e propriamente dita de um sujeito crítico sobre as questões socioambientais, depende diretamente de um preparo do indivíduo para atingir sua autonomia. Todavia, o processo de emancipação do sujeito esvai para além dos ensinamentos e modelos tradicionais escolares, sendo fundamental para a construção de uma Educação Ambiental e sua transversalidade no currículo de forma efetiva, o uso de práticas e metodologias diferenciadas por parte do docente que possuem um viés mais ativo na sua formação, não se limitando a uma aprendizagem passiva, onde o professor transmite e o aluno apenas recebe.

Isso se deve “a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive” (Berbel, 2011, p. 25-26).

Tomando o descrito como ponto de partida, observamos que para o docente realizar tais feitos, esse necessita de metodologias e práticas pedagógicas que são desenvolvidas no ambiente escolar, as quais possuem grande relevância no que diz respeito dessa formação crítica e prática do educando, tendo o professor e a instituição o papel de contribuir no desenvolvimento dessas características de autonomia, criatividade e criticidade.

Com isso, Berbel (2011, p. 30) nos afirma que “Educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico”.

Isso destaca, segundo Pereira e Putzke (1996, p. 12) que “o necessário são propostas concretas que obrigatoriamente não necessitam serem novas, como por exemplo, a que será vivenciada”, todavia a ação pedagógica deve colocar o aluno em contato direto com o conteúdo e sua prática, baseando uma fundamentação teórica e visando construir o conhecimento.

Com isso, as metodologias segundo Moran (2015, p. 17) precisam acompanhar os objetivos que são pretendidos, pois se buscamos no aluno a proatividade, é necessário adotar metodologias que os alunos desenvolvam atividades cada vez mais complexas e que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, tendo o apoio de materiais significativos, e se buscamos a criatividade, os educandos precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de demonstrar sua iniciativa. “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão,

de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p. 18), pois utilizam de experiências reais ou simuladas que são estratégias para o ensino e a aprendizagem. O maior objetivo do uso das metodologias ativas é, portanto, oportunizar aos discentes que esses deixem o papel de meros receptores de conhecimento e informações, sendo esse papel que lhe foi atribuído durante grande parte da história da educação tradicional, e passem a aprender em autonomia e participação por meio de problemas e situações reais, protagonizando seu processo de construção do próprio conhecimento.

Ou seja, as metodologias ativas são uma das formas de se contribuir com o processo de efetivação do aprendizado, mas não cabe apenas a elas esse papel, pois também há a necessidade do papel do professor e do aluno nessa trajetória.

Ao avançar nossa reflexão, devemos analisar também a sua dimensão no currículo de Ciências do ensino fundamental – anos finais. Como é destacado na legislação brasileira, a Educação Ambiental está inserida de forma transversal em todos os níveis de ensino, não sendo um componente curricular exclusivo, mas sim pertencente a todos os ensinos.

Assim, surge um questionamento: como seria possível a operacionalização da Educação Ambiental no currículo de forma que essa se incorpore ao projeto político pedagógico da instituição adequando-se à realidade local? Esse é um dos problemas que a Política Nacional de Educação Ambiental não soluciona, entretanto, por meio de seus princípios e objetivos é possível à extração de algumas diretrizes comuns e de aspectos da educação e da dimensão ambiental que podem desenvolver-se nos níveis e modalidades de ensino na educação formal.

Podemos assim dizer, que pela análise das fases de desenvolvimento do discente tratadas pelos princípios da Base Nacional

Comum Curricular - BNCC e dos Parâmetro Curriculares Nacionais - PCN's, na educação do ensino fundamental nos anos finais é enfatizado o desenvolvimento do raciocínio lógico crítico, prospectivo e interpretativo das diversas questões ambientais e sociais, bem como o desenvolvimento sustentável, uso consciente de recursos e da própria cidadania ambiental.

Portanto, o papel que a Educação Ambiental exerce no ensino vai muito além de um simples ato de separar recicláveis, engloba ideologias, propõe mudanças e melhorias, define metas, e busca uma sociedade mais engajada com a qualidade de seu futuro e de sua relação com a "Mãe Gaia".

## METODOLOGIA

Dando continuidade à formação dos saberes que se destaca no presente trabalho, neste item, trataremos os processos metodológicos que foram necessários as fundamentações, das percepções, ideias e anseios, a fim de compreendermos como se deu sua concretização.

Buscando o seu desenvolvimento, foi necessário primeiramente designar qual seria o eixo e dimensão de estudo, a fim de definir a essência a se trabalhar e investigar, uma vez que o objetivo é propor uma intervenção pedagógica. Nesse sentido, mediante um anseio e apreço pela área de educação voltada a natureza e a agricultura, e após uma série de leituras, pesquisas e reflexões, ficou decidido abordar o tema Meio Ambiente em sua linha voltada a Educação Ambiental, tendo a dimensão da formação do sujeito ecológico por meio do uso de metodologias e práticas ativas como foco da discussão.

Dessa forma, dirige-se à adoção de um método indutivo partindo de um estudo bibliográfico, que se caracteriza como uma

pesquisa de natureza qualitativa de enfoque que vai ao encontro de uma pesquisa exploratória. A escolha da pesquisa bibliográfica se deu pela problemática de enfrentamento a pandemia do COVID-19 que impossibilitou muitas ações práticas que necessitavam de um caráter de execução presencial, bem como a impossibilidade de acesso às instituições de ensino que se modelaram a realizar suas atividades em ambientes virtuais, por isso, muitas direções e posicionamentos tiveram que ser reavaliados.

Dessa forma, tendo a finalidade da produção de dados mediante a proposição da proposta e à não execução de tal, legitimou-se analisar o percurso de sua construção e fundamentação. Assim, para iniciar a revisão bibliográfica foi elencado uma série de conceitos para a construção dos saberes estabelecidos como objetivo a ser almejado, sendo os termos Educação, Educação Ambiental, Formação do Sujeito Ecológico, Identidade Ecológica, Metodologias e Práticas de Ensino Ativas, e Processo Formativo Efetivo, os pontos de partida.

Logo, foram realizadas pesquisas e buscas online por livros, artigos, e outras formas de literatura por meio do Google Acadêmico, Google, Portal do Planalto, Google Livros, Portal Periódicos CAPES, e outros sites de interesse acadêmico em relação aos conceitos estipulados em supra, tendo realizado em seguida uma seleção do material encontrado. A seleção dos autores e anos das publicações se deu de forma aleatória e/ou por seu impacto de relevância na proposta inicial. O período temporal utilizado para a pesquisa teve como enfoque os últimos trinta anos, buscando além dessa margem bibliografias clássicas.

Estipulou-se cinco fundamentações básicas para a construção dos conhecimentos contidos nesse trabalho, sendo esses: As caracterizações e compreensões da Educação; A dimensão da Educação Ambiental na Educação; A formação do Sujeito Ecológico e seus processos identitários; A construção da Autonomia por meio

das Metodologias de Ensino e Práticas Pedagógicas Ativas; e a Dimensão da Educação Ambiental no currículo.

Ressalta-se que no processo de seleção dos recursos bibliográficos, verificou-se um número elevado de trabalhos que dispunham de valiosas contribuições a proposta, e por isso, a fim de maior objetividade nesta investigação, foi realizado a seleção das obras por meio de uma filtragem através da leitura dos resumos, identificando-se maiores graus de relevância para a construção dos saberes. Alguns autores, como cita-se Isabel de Moura Carvalho, Mauro Guimarães, José Moran e Carlos Rodrigues Brandão, evidenciaram-se como fundamentais para a proposta, sendo indispensáveis a sua concretização. Todas as obras selecionadas foram lidas na íntegra, optando-se em utilizar apenas as de destaque nacional.

## ANÁLISE DO DADOS

Analisando os documentos e trabalhos acadêmicos destacados neste trabalho, verificou-se que a Educação Ambiental é inserida na educação básica de forma transversal, não podendo se limitar a um único conteúdo, nível ou matéria escolar, tendo em vista que parte da ideia de continuidade e constante aprimoramento, visualizando por meio da formação do sujeito ecológico essa pontuação, visto o indivíduo formar diariamente identidades que ao final de um longo processo de aquisição e retenção de saberes, promove a disseminação e efetivação de uma crítica ambiental.

Em contrapartida, se verifica que a Educação Ambiental no contexto escolar diante o conceito de continuidade, aprimoramento e formação, apresenta-se como deficiente em proporções didáticas, uma vez que é responsabilizada por executar-se em poucos componentes curriculares, que não a contemplam em sua amplitude, bem

como a isolam a comemorações alusivas, conceituações pouco elaboradas e sem impacto. Assim, observa-se a necessidade de incentivar as ações interdisciplinares que buscam minimizar os impactos da fragmentação da Educação Ambiental, e incentivar a promoção de práticas e metodologias mais voltadas a atratividades e efetivação dos conceitos ambientais e sua prática cotidiana.

Outra pontuação é o impacto gerado pelas condições físicas e gestão da instituição, que em certas condições dificultam a formação efetiva dos sujeitos ecológicas, uma vez que a falta de recursos, os planejamentos engessados, o elevado número de conteúdos programáticos, o curto tempo de aula, e outros fatores, são alguns dos principais motivos da dificuldade de inserção efetiva da Educação Ambiental no contexto educacional e pela desmotivação de muitos professores no desenvolvimento desses saberes. Nesse sentido, visualizamos a necessidade das capacitações continuadas, da maleabilidade de planejamentos, do incentivo ao uso de outros espaços educacionais.

Ou seja, inserir a Educação Ambiental no percurso formativo de forma ativa e transversal é um dos impasses enfrentados pelas instituições e gestores.

Todavia, vale ressaltar que por meio das discussões enfatiza-se que a formação do Sujeito Ecológico e suas identidades, bem como os processos de Educação Ambiental, são fundamentais para as transformações sociais e meios de inovação, sendo essa evolução do saber e sua reprodução devendo ser contínua e permanente, tendo como virtude a busca por um conhecimento mais dinâmico e em constante modificação e aprimoramento.

Devemos salientar, que a inovação e esse processo de educação, devem fomentar uma nova cultura, como hábitos, reflexões e disseminação de saberes que buscam a melhoria das condições sociais e processos de qualidade de vida. Ademais, uma educação

transformadora e que busca a autonomia e disseminação de saberes sociais de comum necessidade, é imprescindível a utilização de novas formas de ensinar, pois a utilização de métodos tradicionais não contempla a amplitude da exigência para tal efetivação, cabendo a inovação do processo educativo e seu aprimoramento contínuo. Nesse sentido, compreendemos o papel das Metodologias e Práticas de Ensino Ativas no contexto da formação dos Sujeitos Ecológicos e do ensino de Educação Ambiental.

Finalizando, é notório que muitos autores têm especulado sobre o tema Educação Ambiental, mas é necessário buscar pesquisar mais sobre formas de potencializar a formação dos sujeitos ecológicos e quais práticas possuem maior efetividade no ensino de tais conceituações. Também se visualiza o carecimento de reavaliar e reconstruir os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, e a imprescindibilidade de aprimorar as legislações educacionais voltadas à Educação Ambiental. Consequentemente, o processo de educar se relaciona diretamente com a produção de valores e sentidos, entretanto, a formação dessas características no quesito sustentável e ambiental demandam não apenas da escola, mas de um conjunto de atores, de ações sociais, políticas, econômicas e ambientais, que visam objetivar uma sociedade mais justa, economicamente e ecologicamente sustentáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme verificado por meio das literaturas abordadas, foi possível identificar que os saberes referentes ao meio ambiente estão amplamente difundidos no currículo escolar, em especial do ensino fundamental, e que esses conhecimentos se relacionam por meio dos diversos componentes curriculares, tendo a área de ciências da natureza maior afinidade a essas dimensões e problemáticas.

No entanto, percebe-se que tais conteúdos ainda são pouco valorizados em um contexto geral, se limitando a períodos específicos do ano, sendo esse problema referente a uma série de destaques negativos no que diz respeito a relações de gestão, metodologias, protagonismo e valorização.

Também foi possível compreender como as práticas e metodologias de ensino ativas podem contribuir com o processo de formação de uma identidade ecológica, que é o ponto fundamental para a composição de um sujeito ecológico crítico e protagonista, assim como são essas metodologias e práticas, fundamentais na promoção de autonomia dos indivíduos.

Ao verificarmos as legislações referentes à Educação Ambiental, se percebe que esse ensino ainda possui muito a progredir no contexto do processo educativo, sendo necessário reavaliar, ajustar e modificar formas de gerir, praticar e ensinar os pertinentes conhecimentos. Esse destaque se dá devido a observação de uma falta de valorização dessa transversalidade necessária e de sua pouca concretude e visualização prática.

Resumidamente, fazer Educação Ambiental e formar sujeitos protagonistas de valores, ações e transmissores desses saberes, é uma tarefa árdua, constante e progressiva, mas verificamos que historicamente temos alcançado vários avanços na área, e que não se trata apenas de educação, mas também de mudança social, econômica, política e cultural. Dando-me por satisfeito no que foi apresentado mediante as inquietudes destacadas, salienta-se a importância de se agir de forma coletiva no contexto educacional na busca por uma desconstrução de velhos conceitos e no enraizamento de novas perspectivas, que busquem um empoderamento ambiental coletivizado que garanta melhoria de qualidade de vida, mudança social, econômica, política e cultural, buscando a sustentabilidade, a valorização regional, e em uma visão amplificada o respeito à Mãe Gaia.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: Meio Ambiente**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília, 2001.
- CAMBOIM, Jackeline Fernanda Ferreira; RIBEIRO, Anália Keila Rodrigues; CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Como a Com - Vida Contribui Para a Formação do Sujeito Ecológico: Um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Municipal do Recife-PE**. 2011.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental**. 2001. 349 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, Isabel. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre Educação Ambiental e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v.
- GUIMARÃES, Mauro. **Dimensão ambiental na educação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2007.
- HENRIQUES, Ricardo *et al.* **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. 2007.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.
- PEREIRA, A. B, PUTZKE, J. **Ensino de Botânica e Ecologia: proposta metodológica**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto. 1996.
- SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

# 2

*Marcia Moreira de Araujo  
Tainah Araujo Fantinato Barreto*

## **REINTEGRAÇÃO JUVENIL DO MENOR INFRATOR:**

**EDUCAÇÃO COMO ALIADA  
NO PROCESSO HUMANIZADOR**

## INTRODUÇÃO

Atualmente é comum presenciarmos alguns jovens que não aceitam as regras sociais e que cometem delitos ainda com pouca idade. Diante desse fato, esses jovens têm a sua liberdade privada, isto é, são encaminhados a uma instituição para sua ressocialização e reinserção na sociedade. O tema dessa pesquisa direciona-se ao processo de ressocialização do jovem infrator. Para essa temática, problematizamos: em quais contextos e práticas sociais, estes jovens infratores são submetidos em sua ressocialização?

Alguns jovens não se submetem ao processo de ressocialização e, portanto, a elaboração e acompanhamento psicossocial fazem-se indispensáveis para que o magistrado julgue de forma justa e humanitária, seu tratamento nos institutos de ressocialização.

A relevância dessa temática apresenta-se interligada a formação do psicólogo, que integra a equipe de ressocialização dessa pesquisa. Nesse processo, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar o processo do jovem infrator através da reinserção na sociedade em que vive. Subjacente a esse objetivo maior, a descrição de experiências nesse contexto apresenta-se diante de uma pesquisa bibliográfica e com intervenção prática no tópico que interliga a escolarização a formação do jovem. Nesse tópico, foi realizado uma visita a Secretaria de educação de Piúma-ES, em busca de dados sobre essa temática. O artigo versa sobre pesquisas que nos antecedem nessa temporalidade, e que tratam de temas convergentes ao processo de ressocialização do jovem infrator.

## REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo demonstra-se um recorte de pesquisas já publicadas que dialogam com a temática central deste estudo e ao

mesmo tempo auxiliam na perspectiva investigativa direcionando o sentido das consultas e dos perfis dos materiais a serem utilizados no referencial teórico a seguir.

Para consolidar as pesquisas inicialmente foram utilizadas algumas palavras-chaves relacionadas com o foco do estudo os quais foram: jovens infratores, inclusão de menores infratores, reinserção de jovens do IASES-ES. Para facilitar a pesquisa e delinear os resultados dos materiais a serem encontrados foram então estruturados alguns descritores como “Reinserção de jovens infratores”. Todos os descritores se associam com a intencionalidade da pesquisa e da expectativa de abordagem dos materiais encontrados.

Os locais de consulta foram a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no portal dos periódicos além do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. As buscas foram realizadas entre junho de 2021 a agosto de 2021 trazendo resultados significativos de pesquisas já feitas na área com diferentes perspectivas, objetivos, mas que em média demonstram o propósito que esse estudo versará defender. Os resultados obtidos a partir dos descritores estão representados no quadro 1.

**Quadro 1** – Quantitativo de pesquisas encontradas de acordo com cada descritor

Descritores	Período	BDTD	CAPES
Menores infratores	2012-2020	45	24
Reinserção de jovens infratores	2012-2020	10	12
Inclusão de jovens infratores na sociedade	2012-2020	78	60
A psicologia e o tratamento de jovens infratores	2012-2020	7	4

*Fonte: Elaborada pela autora (2021).*

Diante desses resultados, alguns foram consultados, previamente lidos e descartados por não apresentarem alguns critérios de inclusão como, por exemplo, a abordagem objetiva sobre o tema.

Os principais trabalhos até o momento selecionados como os mais relevantes para compor como referência este estudo foram os apresentados no quadro 2:

**Quadro 2** – Pesquisas selecionadas para serem utilizadas na pesquisa bibliográfica

Título da pesquisa analisada	Autor (a)	Instituição	Principais conceitos	Ano de publicação
Adolescente em conflito com a lei: o relatório psicossocial como ferramenta para promoção do desenvolvimento	COSTA; Liana F.; PENSO, M <sup>a</sup> Aparecida; SUDBRACK; M <sup>a</sup> Fátima O.; JACOBINA, Olga M <sup>a</sup> P.	Revista Psicologia em Estudo, Maringá – artigo aceito para publicação em 07/11/2011	Relatórios psicossocial do jovem infrator encaminhado ao juiz; Humanidade do processo; ECA - Estatuto da criança e do adolescente	2011.
Reinserção social de menores do IASES através do trabalho: Um estudo de caso na ACELORMITTAL- TUBARÃO	VIEIRA, João Roberto V.	Programa de Mestrado em Segurança pública – UVV-ES	Segurança pública, trabalho- menor, adolescentes	2017
A Relação da evasão escolar do adolescente e sua entrada na criminalidade	SIMMER, Henrique Freire	Mestrado em Ciências, tecnologia e educação da Universidade Vale do Cricaré- ES	Criminalidade infantil, jovem infrator, evasão escolar, unidade socio-educativa, reintegração social de jovens	2020
Saúde mental no contexto de privação da liberdade	VICENTIN, M <sup>a</sup> Cristina G.	Caderno de debates: visitas institucionais à Fundação Casa de SP. Conselho Regional de Psicologia 06-SP	Ética do cuidado, privação de liberdade, diminuição da potência de vida, clínica ampliada.	2016
A formação da/do psicólogo e as exigências das práticas na execução da medida socioeducativa de privação de liberdade	TEIXEIRA, M <sup>a</sup> de Lourdes Trassi	Caderno de debates: visitas institucionais à Fundação Casa de SP. Conselho Regional de Psicologia 06-SP	Contribuições para a área do conhecimento e práticas profissionais junto ao adolescente autor do ato infracional	2016

Fonte: Autoras do artigo.

Através do Portal CAPES de teses e dissertações, a palavra “jovem infrator” foi digitada no campo de busca/pesquisa. A partir das pesquisas que foram listadas, o critério utilizado para seleção das pesquisas a serem analisadas, foram as semelhanças teóricas e problematizações como processos subjetivos que as pesquisas apresentam. A partir de uma leitura minuciosa, foi elaborado esse quadro que sintetiza os estudos bibliográficos voltados para esse estudo, bem como possíveis aprofundamentos teóricos a partir dessas referências.

## METODOLOGIA

Para a construção de qualquer trabalho científico a pesquisa é de suma importância, pois é através dela que se colhem informações e conhecimentos científicos de uma determinada problemática e assim, encontram-se possíveis soluções.

Gil (2002, p. 17) define pesquisa como “(...) o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. a pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”.

O presente trabalho será realizado através de pesquisa bibliográfica com aprofundamentos teóricos e uma visita a campo na secretaria de Educação de Piúma-ES, como forma de conhecer e analisar os procedimentos utilizados no atendimento e reinserção dos jovens que cometeram infrações dentro do Município de Piúma.

As fontes bibliográficas serão a base do trabalho e nortearão todas as considerações bem como a pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 42): “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis.”

## REFERENCIAL TEÓRICO

Utilizaremos as pesquisas apresentadas no quadro acima para descrevermos sobre o tema escolhido para esse artigo. Dialogar com esses autores que já pesquisaram em campo a situação desses jovens e os desdobramentos do encarceramento deles, é o que propõe esse estudo. Portanto, apresentamos como pergunta norteadora desse artigo: quais pesquisas analisam a situação do jovem infrator e a relação da psicologia nesse processo?

## OBJETIVO GERAL

Analisar o processo do jovem infrator através da reinserção na sociedade em que vive.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar em pesquisas nacionais, o tratamento do adolescente infrator, sua ressocialização e o papel do psicólogo nesse processo;
- Descrever os dados das pesquisas analisadas que tenham relação com a ressocialização dos jovens infratores;
- Estruturar os conceitos que se interligam na ressocialização do jovem infrator.

## DESENVOLVIMENTO

Na primeira pesquisa, intitulada de "*Adolescente em conflito com a lei: o relatório psicossocial como ferramenta para promoção do desenvolvimento*," de 2011, descreve o processo de elaboração do relatório das ações e desempenho psicossocial que será encaminhado ao juiz para análise e acompanhamento do jovem que cometeu o delito. Um relatório que informa ao magistrado maiores informações sobre esses sujeitos, a fim de subsidiar suas decisões com informações mais qualificadas. Para Costa *et al.* (2011), o documento é solicitado pelo juiz após decretar a medida socioeducativa que está em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e fica em tramitação na Vara da Infância. O relatório e os estudos acerca do jovem em acompanhamento judicial são realizados por profissionais psicossociais, que são compostos de psicólogos, assistentes sociais, pedagogos integrantes do judiciário. Tais profissionais oferecem suporte para o aprofundamento que interliga o sujeito em questão e sua realidade socio comunitária e familiar.

O documento é solicitado pelo juiz após a decretação de uma medida socioeducativa, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), e tramita na Vara de Infância. Os estudos são realizados por profissionais psicossociais (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos integrantes do Judiciário), os quais oferecem suporte para aprofundar o conhecimento sobre o sujeito e sua realidade sociocomunitária e familiar.

Os autores de língua inglesa, tais como Mandeville-Norden & Beech, 2006; Calhoun, Glaser & Bartolomucci, 2001; Vess, Ward & Collie, 2008 (Costa *et al.*, 2011), fundamentaram o conceito de *risk assessment*. Esse conceito trata da avaliação de risco que contém indicadores objetivos, baseado na produção de dados estatísticos que apontam índices e tabelas discriminatórias de periculosidade ou a probabilidade de reincidência em atos infratores. Entre os riscos

avaliados a partir desse conceito, estão os atos delinquentes, desde os que causam danos a própria vida do sujeito adolescente, no que tange a sua sexualidade e prejuízos sociais.

No Brasil, alguns fatores são destacados em relação a escassa produção acadêmica e literária sobre a avaliação psicossocial do adolescente, que subsidiem a decisão judicial e na nossa legislação não existe diferenças entre o adolescente que cometeu ato infracional e o que cometeu ofensa sexual, e ambos são tratados como adolescentes infratores. Diante desses obstáculos, Costa *et al.* (2011) destacam sobre a busca por informações na literatura internacional que auxiliem na construção dessa avaliação, independente da categoria do ato infracional. A partir dessas pesquisas, a proposição direciona-se a construção de um relatório que seja um instrumento de enriquecimento do processo jurídico e de ampliação da visão dos atores do judiciário sobre a fase do desenvolvimento adolescente e não conter uma visão única avaliativa. O sentido é a devolução da humanidade aos sujeitos, independente das decisões judiciais e promover uma perspectiva de intervenção psicossocial. O artigo aborda sobre as condições de direitos violados, de carências múltiplas, de baixa escolaridade, de vulnerabilidade social em que se encontram os nossos adolescentes.

A segunda pesquisa analisada a partir da temática em questão é a dissertação de mestrado intitulada de *“Reinserção social de menores do IASES através do trabalho: Um estudo de caso na ACELORMITTAL- TUBARÃO”*. Trata-se de uma pesquisa do Programa de Mestrado em Segurança pública – UVV-ES. Vieira (2017) organiza seu discurso intelectual e acadêmico partindo da premissa de o crime envolvendo a participação direta de crianças e adolescentes apresentam-se como grave problema social. O Estado, por sua vez, mostra-se incapaz de planejar e executar programas de reinserção do menor infrator, promovendo, ainda que de forma indireta, um ônus social e que acompanham os infratores pelo resto de suas vidas. No Estado do Espírito Santo, vemos que esse cenário não se

difere do restante do País, haja vista que, conforme dados divulgados pelo Sistema de Informação do Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo – SIASES, no ano de 2015 a população de Internos cumprindo medidas socioeducativas aproximou-se de 1.100 (mil e cem) adolescentes. No presente estudo de caso, vamos acompanhar o desenvolvimento e trajetória de 4 (quatro) menores egressos do Instituto de Atendimento Socioeducativo – IASES, que passaram a frequentar o ambiente profissional na empresa ArcelorMittal Tubarão, cujas atividades exigem responsabilidades e obrigações, com metas pré-determinadas, horários a serem cumpridos, entre tantos outros procedimentos, com análise e avaliação da evolução desses menores no período compreendido entre os anos de 2014 e 2015. Metodologicamente, essa pesquisa percorre os caminhos da revisão bibliográfica e documental, entrevistas aos menores egressos e gestores da empresa, com o objetivo de analisar a experiência dos menores egressos do IASES no ambiente corporativo, bem como em que medida o trabalho ofertado pela ArcelorMittal Tubarão para menores infratores pode contribuir para o bom convívio em família e para a sociedade.

O autor contextualiza toda historicidade das crianças e seus direitos, bem como o dever do estado de garantir sua proteção. Cita o abandono e as inúmeras causas decadentes a que estas crianças/jovens são submetidos em situação de abandono. O autor ainda contextualiza a temática de sua pesquisa, citando programas de proteção aos adolescentes que foram instituídos desde a década de 80, como o PROCAP- Programa de Capacitação socioeducativo.

A relevância da pesquisa se dá pela reinserção econômica desses jovens acolhidos por uma empresa de grande porte, com um programa de socialização dos mesmos e a garantia de habilidades empreendidas para uma efetiva reinserção social.

O quadro abaixo, apresenta os objetivos do IASES – Instituto de atendimento socioeducativo do Espírito Santo:

**Quadro 1 – Mapa de estratégias do IASES 2021 a 2025.**



Fonte: <https://iases.es.gov.br/atendimento-ao-egresso>.

Os adolescentes conduzidos a esse instituto socioeducativo são encaminhados a partir de medida cautelar expedida pela promotoria pública do ES, em análise aos atos infracionais recorrentes nas instituições educativas e familiar.

A terceira pesquisa intitula-se de "*A Relação da evasão escolar do adolescente e sua entrada na criminalidade*". Simmer (2020) estabelece a relação da escolaridade com a formação dos jovens. Nesse contexto, a ausência de uma educação consolidada, tem levado os jovens a criminalidade e conseqüente morte precoce. O autor apresenta essa temática em sua dissertação de mestrado e descreve sobre uma questão de estado: a segurança pública.

Em sua análise, Simmer (2020) afirma que a segurança pública sempre foi um assunto extremamente debatido e polêmico em nosso país. Os debates acalorados da sociedade e até análises de especialistas, antropólogos e sociólogos sobre o tema, vêm discutindo medidas a fim de sanar este problema. No entanto, o

que mais se percebe, é uma busca imediatista de nossa sociedade para este problema. Tais aparentes soluções geralmente não buscam entender o motivo da criminalidade e sim, deter o bandido ou puni-lo. Sendo assim, é preciso realizar uma reflexão, acerca do que leva o jovem a se inserir no mundo do crime. Contribuir com informações que permitam entender o perfil do aluno socioeducando e como a evasão escolar colabora para os jovens a se ingressarem na criminalidade.

Sendo assim, o objetivo geral da dissertação analisada foi contribuir com informações que permitam entender o perfil do aluno socioeducando e como a evasão escolar colabora para os jovens a se ingressarem na criminalidade. Neste contexto, este trabalho fez uma abordagem dos conceitos literais de adolescência e além disto, estabeleceu-se uma relação entre o perfil do adolescente com sua entrada na criminalidade. Para tal, foi elaborada uma pesquisa documental, para levantamento de dados dos perfis da população socio-educanda da Unidade de Internação Socioeducativa UNIS, do complexo IASES, localizado em Cariacica-ES, aplicou-se um questionário aos internos, a fim de compreendermos diversas questões referentes a evasão escolar e a entrada na criminalidade.

Diante o exposto, conclui-se que os internos desta UNIS são, em sua maioria, autodeclarados pardos ou negros envolvidos com o consumo ou tráfico de entorpecentes e que a entrada destes jovens na criminalidade foi mais influenciada pelos seus amigos do que pela família. Para amenizar os problemas da ressocialização destes jovens e adolescentes, foi realizada a proposta de implementação concomitante do sistema de ensino EJA com a escolarização regular, e a inserção de inserção de oficinas permanentes de futebol e voleibol no contraturno da escolarização.

Interligando essa última pesquisa analisada com a realidade local, para esse artigo apresentaremos os dados produzidos a partir de uma entrevista com a técnica da Secretaria de Educação de

Piúma, que encaminha o processo de ressocialização dos jovens infratores de município.

A Secretaria de Educação de Piúma encaminha os dados do estudante ao Ministério Público conforme solicitado. O jovem infrator que comete o delito na sociedade, é encaminhado ao IASES - ES.

**Quadro 2 - Educação Básica - Jovens em Ressocialização**

Ano 2020	Escola	Quantidade de Jovens em ressocialização
Encaminhamentos de trabalhos junto ao conselho tutelar e Ministério público	Da rede municipal de educação	2
	Da rede estadual de educação	3
	Da rede federal de ensino	Sem informações

*Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Piúma-ES (2021).*

No artigo “*Saúde mental no contexto de privação da liberdade*” a abordagem direciona-se para o que a privação efetua nas produções de sentidos e realidades vivenciados. Uma importante temática abordada por Vicentin (2016) que utiliza conceitos estruturais como a ética do cuidado, da clínica ampliada e da produção da vida, que orienta as ações em saúde mental em nosso país. Tais estratégias fundamentam a construção da cidadania e a ampliação da potência de vida dos adolescentes, principalmente quando estes encontram-se privados de liberdade. Os estudos trazem a tona o afastamento dos jovens dos contextos sociais e comunitários, a prevalência do controle sobre o cuidado e o uso da saúde como recurso auxiliar à disciplinarização dos jovens ou a tendência terapêutica se confundir com pena. Não é incomum o corpo privado de liberdade sofrer, por ausência ou anulação de seus desejos, revoltar-se diante dessa situação apresentada. O acolhimento e as ações terapêuticas, podem resultar em relevantes ações de atenção e promoção de vida e de saúde. Profissionais de saúde que atuam nesse contexto, entende como recorrente o apelo contínuo dos adolescentes para o cuidado em saúde. Vicentin (2016),

apresenta pistas relativas à atenção e à promoção de saúde mental no contexto de privação de liberdade. Pistas estas que dialogam com as práticas, dificuldades e desafios apresentados pelos(as) profissionais psicólogos(as) no âmbito da pesquisa-ação que o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo atua junto às Unidades de internação do Estado de SP. As situações descritas e apresentadas não são as que se apresentam como hegemônicas ou referidas pela maioria dos profissionais. Foram consideradas também as situações únicas ou raras, a título de evento-sentinela, isto é, de situação que permite arguir determinadas naturalizações e convocar a potência de produção de realidades alternativas e ou alterativas.

No último artigo analisado, empreendemos sobre a formação do profissional que lida com a reinserção desse jovem na compreensão dele consigo e dele como o mundo. O texto que analisamos intitula-se de *“A formação da/do psicólogo e as exigências das práticas na execução da medida socioeducativa de privação de liberdade”*. De acordo com Teixeira (2016), Para realizar essas contribuições da Psicologia, a/o psicóloga/o necessita se instrumentalizar quanto aos saberes e técnicas que tornam consistente, produtivo e respeitável seu trabalho na instituição junto aos profissionais dos vários sistemas do SGDCA (sistema de educação, de saúde, de assistência, de justiça e segurança pública), junto à equipe multiprofissional, aos agentes institucionais de todos os setores (inclusive da segurança!) e junto aos adolescentes, considerando que a natureza da medida socioeducativa implica a função coercitiva – no caso, a privação de liberdade – e a função educacional. Um desafio!

Pensar a instrumentalização e a formação da/do psicóloga/o para essa área de atuação implica necessariamente desenhar e ter certa clareza do âmbito e amplitude do campo de suas possíveis intervenções. As muitas possibilidades do fazer...

Nessa perspectiva, é possível considerar que a atuação da/do psicóloga/o pode ocorrer na macro e micropolítica. Na macro política,

sua inserção pode ocorrer na elaboração, execução e avaliação de políticas, projetos, programas na área das medidas socioeducativas de meio fechado e/ou aberto como, por exemplo, ocorreu na elaboração do Sistema Nacional de Atendimento em Medida Socioeducativa (SINASE, 2006) ou suas possíveis contribuições na elaboração, monitoramento e avaliação do Plano Decenal de Medida Socioeducativa política e, no presente caso – a inserção nas unidades ou centros de atendimento de privação de liberdade – sua atuação pode abarcar: a elaboração, execução, avaliação e/ou replanejamento do projeto técnico ou aspectos dele, particularmente do setor de psicologia; as contribuições para a equipe profissional da qual faz parte, nas discussões de caso ou de situações da rotina institucional; a retaguarda e apoio técnico para os demais trabalhadores no sentido de elaborar um consenso de práticas e posturas de acordo com o projeto técnico e as orientações quanto à compreensão e procedimentos relativos a dilemas do cotidiano; o atendimento direto do adolescente e de sua família, desde sua recepção, elaboração do PIA (Plano Individual de Atendimento), acompanhamento de sua realização e dificuldades a serem superadas e encaminhamentos necessários; a retaguarda e apoio para a rede de serviços e programas na qual o adolescente irá transitar e, a produção de documentos a serem encaminhados para a o sistema de justiça ou outras instituições, com argumentos e fundamentação consistente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Adolescente infrator precisa de uma equipe multidisciplinar e até interdisciplinar para sua reinserção social. Os inúmeros fatores que podem encaminhá-lo a essa situação podem ser analisados por diversos ângulos, mas os direcionamentos para a recuperação, tratamento e reinserção dos mesmos precisa ser analisado com muita cautela e profissionalismo, e principalmente dentro de uma lógica humanizadora.

As pesquisas analisadas descreveram suas experiências com realidades que apresentam uma carência econômica, afetiva e social. Algumas exceções são relatadas nesse processo, mas o tratamento psicológico faz-se necessário e emergente diante do processo de ressocialização desses jovens.

Algumas ausências relatadas no contexto da experiência, levaram o jovem em formação para o encaminhamento contrário as necessidades de sua formação. Nesse contexto, a ressocialização passa pelas competentes áreas da justiça e da psicologia, que juntas, elaboraram as mais eficientes estratégias para a reinserção social daqueles que precisavam estar acompanhados, no momento em fizeram-se perdidos no contexto social. O caminho de volta é possível e exige profissionalismo e humanidade para essa tão sonhada reintegração.

## REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SIMMER, Henrique Freire. **A Relação da evasão escolar do adolescente e sua entrada na criminalidade**. Dissertação de mestrado do Programa de Ciências, Tecnologia e educação, da Universidade do Vale do Cricaré, 2020.

TEIXEIRA, M<sup>a</sup> de Lourdes Trassi. A formação da/do psicólogo e as exigências das práticas na execução da medida socioeducativa de privação de liberdade. *In*: **Caderno de debates**: visitas institucionais à Fundação Casa de SP. Conselho Regional de Psicologia 06, São Paulo, 2016.

VICENTIN, M<sup>a</sup> Cristina G. Saúde mental no contexto de privação da liberdade. *In*: **Caderno de debates**: visitas institucionais à Fundação Casa de SP. Conselho Regional de Psicologia 06, São Paulo, 2016.

VIEIRA, João Roberto V. **Reinserção social de menores do IASES através do trabalho**: Um estudo de caso na ACELORMITTAL-TUBARÃO. Dissertação de mestrado do Programa de Mestrado em Segurança pública – UVV-E.2020.

# 3

*Leonardo Bressanelli Guimarães*

## **INCLUSÃO SOCIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA ATRAVÉS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.3*

## S U M Á R I O

### RESUMO

O presente artigo, tem como objetivo principal, explicar de forma acessível, a estruturação de uma norma jurídica pouco conhecida, qual seja, Língua Brasileira de Sinais (Libras) Lei 10.436/2002. Tal lei, ainda que tenha sido promulgada há mais de 19 anos, consegue se tornar quase nula, comparada às outras já existentes, tendo em vista, sua pouca utilização nos ambientes sociais e escolares. Neste artigo, falaremos sobre a importância da norma, bem como toda a representatividade que ela carrega, visto que com o advento da norma, a Língua Brasileira de Sinais, foi devidamente reconhecida como meio legal de comunicação e expressão para toda a classe surda do país.

**Palavras-chave:** Surdos. Libras. Inclusão. Sociedade.

## INTRODUÇÃO

Falar em inclusão social não é uma tarefa fácil. Nosso país, ainda é um país emergente em relação à diversidade, em quase todos os aspectos. Neste contexto, traremos novos pontos de vista, e também as adequações legislativas necessárias para que tais diversidades, tenham seus direitos garantidos e priorizados, tanto no meio social, quanto no meio escolar.

Nos dias atuais, com a globalização e os avanços das novas tecnologias, sobrevieram mudanças e novos desafios sociais e educacionais. Com tais mudanças, começaram a surgir novas necessidades, e uma delas, é a inclusão para com as pessoas com deficiências ou limitações. Para isso, neste artigo, falaremos sobre a necessidade da inclusão social e escolar, bem como, o surgimento das leis garantidoras para que estas inclusões sejam respeitadas.

Trataremos também, sobre conceitos basilares referentes a inclusão e exclusão social, trazendo de modo simples o entendimento sobre o que é incluir e excluir pessoas de um determinado grupo social.

## INCLUSÃO SOCIAL

Sabemos realmente o que é inclusão social? Inclusão vem do ato de incluir. Logo a inclusão vem do dever e da capacidade da Sociedade em que vivemos, de se adaptar para receber aqueles com determinadas necessidades/diversidades. Para a inclusão social, o que importa é a capacidade de incluir, não se importando apenas com “a quem” será incluído.

Neste conceito, percebe-se que a inclusão está relacionada a todos e para todos. Temos como exemplos, as cotas raciais, cotas sociais e outros meios que visam minimizar estas diferenças.

Em aspecto amplo, inclusão, não está relacionada apenas as pessoas com deficiências, mas sim a todas as minorias que possuem seus direitos cerceados de alguma forma, como por exemplo, os negros, mulheres negras, LGBTQIA+, idosos e outros.

A inclusão social, vem sendo um tema muito abordado em empresas e ambientes públicos, que buscam a cada dia tentar melhor o caráter inclusivo já existente.

Com os estudos, percebe-se que a inclusão, ainda que garantida por leis e normas jurídicas, só será eficaz com a mudança pessoal, cultural e comportamental, partindo da sociedade como um todo, e não apenas de quem é obrigado a cumprir, por medo de reprimendas legislativas.

Por fim, com os ensinamentos de Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) vimos que “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, desta forma, sabemos que não apenas os que precisam, mas toda a sociedade deve se sentir privilegiada por conviver com as diferenças e evoluir com o que elas trazem.

## EXCLUSÃO SOCIAL

Falado acima sobre o que é incluir, agora falaremos sobre o inverso, ou seja, exclusão social. Exclusão social, se trata do afastamento e a privação um grupo de indivíduos ou grupos sociais do cotidiano social. Deste modo, quando falamos em exclusão social, falamos que determinada pessoa ou grupo não se enquadra em um determinado “padrão”, e por consequência são excluídos e deixados à margem da sociedade.

A pesquisadora Sarah Scorei (1999), quando relata sobre a exclusão social no Brasil contemporâneo, à conceitua como:

A exclusão social se caracteriza não só pela extrema privação material, mas principalmente porque essa mesma privação material 'desqualifica' seu portador, no sentido de que lhe retira a qualidade de cidadão, de brasileiro (nacional), de sujeito e de ser humano, de portador de desejos, vontades e interesses legítimos que o identificam e diferenciam. A exclusão social significa, então, o não encontrar nenhum lugar social, o não pertencimento a nenhum topo social, uma existência limitada à sobrevivência singular e diária (Escorel, 1999, p. 81).

Desta forma, exclusão é deixar de lado, é não se importar ou perceber que existem pessoas e grupos que não se enquadram nos padrões trazidos pela sociedade com o decorrer dos anos.

## ACESSIBILIDADE

Para falar sobre inclusão social, não podemos partir de outro princípio, se não o da acessibilidade. Acessibilidade esta, que deve ser considerada em seu conceito mais amplo, no qual busca trazer diretos, bem como garantir condições de vivência, possibilidades sociais, locomotoras, comunicacionais e etc.

Para exemplificação dos meios de acessibilidade existente, trataremos os 05 (cinco) principais pontos discutidos na Lei 13.146/15 (inclusão de pessoas com deficiência), quais sejam:

O primeiro ponto abordado, se refere a acessibilidade **atitudinal**, nesse aspecto o que é defendido diz respeito aos valores existentes em uma população, esta acessibilidade é ligada ao dever de pensar no próximo, aqui, o cidadão se coloca no lugar do outro, para que se entenda o básico sobre o que é uma deficiência e os empasses e limitações que ela pode lhe causar.

No aspecto **arquitetônica e urbanística**, a importância é direcionada a acessibilidade junto aos que dependem de adequações

para que possam estar e permanecer em um determinado local. Neste momento, o que é discutido são os acessos/construções como rampas, calçadas, corrimões etc.

O terceiro ponto, é referente aos **transportes**, aqui, o que se questiona é necessidade de se proporcionar dignidade e acesso aos que necessitam de transportes públicos para sua locomoção diária. Neste terceiro ponto, exemplificamos os ônibus, metrô, taxis e outros meios de transportes, que precisam ser adaptados para que os necessitados consigam ter seu direito de ir e vir garantido.

No quarto ponto, falamos sobre a acessibilidade **digital**, nesta o que mais se considera é a adaptação dos meios eletrônicos e digitais, para se possa atender as necessidades de pessoas com pouca visão, audição e coordenação motora. Neste ponto, perceberemos principalmente uma limitação direcionada ao meio digital disponibilizado nas redes públicas de ensino, o que limita de forma grotesca o acesso à informações e conhecimento. Neste sentido, citamos a pesquisadora Lucia Santaella, na qual, confirma que para conseguir uma melhor interação com o mundo externo, necessário se faz uma interação entre o espaço físico e cibernético, transformando-o em uno, senão, vejamos:

Acessar e enviar informações, transitar entre elas, conectar-se com as pessoas, coordenar ações grupais e sociais em tempo real tornou-se corriqueiro. Assim, o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico. Uma vez que as sobreposições, cruzamentos, intersecções entre eles são inextricáveis, chamo de espaço de hiper mobilidade esse espaço intersticial, espaço híbrido e misturado (cf. Santaella, 2007, p. 183-187).

Tristemente, não é o que vemos nas salas de aula, ambientes de trabalho ou nos ambientes públicos sociais.

Por fim, e trazendo a principal reflexão sobre o presente artigo, falaremos da acessibilidade **Comunicacional**, nesta a pessoa

com deficiência tende a buscar a independência ao acesso às informações, sem depender de intervenções diretas de terceiros, neste contexto, trazemos o exemplo da Libras, legendas para filmes e séries, braile, áudios etc.

Falado acerca de acessibilidade, entremos nos benefícios trazidos pela lei que instituiu a Libras como meio legal de comunicação.

## OS BENEFÍCIOS DA LEI 10.436/2002

Ao falarmos da Lei 10.436/02, nos deparamos com o legislativo nacional, reconhecendo a LIBRAS (Língua Braseira de Sinais), como meio legal de comunicação e expressão, o que antes não era reconhecida como meio legal, torna-se obrigatório e direito adquirido as pessoas com deficiência auditiva e surdas.

A lei, tem como sua principal característica, o reconhecimento do sistema linguístico, e com ele, a demonstração de um sistema próprio de gramática, trazendo características visuais e motoras, logo transmitindo ideias e fatos, como qualquer língua já existente.

Tal lei, trouxe de forma expressa e melhorada a “imposição” da Libras como língua, deixando assim, de ser considerada apenas uma linguagem ou dialeto, como era conhecida antes de 2002.

Outro ponto importante a ser abordado, é que, ainda que a lei de Libras seja reconhecida como um meio de comunicação legal e legítimo, e de origem nas comunidades surdas, seu dispositivo normativo, não torna a Libras o segundo idioma oficial do Brasil. O que ela traz, é a mudança nos paradigmas. Deste modo, se pode falar que ao invés da oralização, os surdos conquistaram legitimidade para usarem sua própria língua.

É recorrente que alguns canais de comunicação disseminem que a Libras é o segundo idioma oficial do Brasil. Contudo, apesar de ser regulamentada por lei, essa não é uma língua oral oficial no país. Por mais que as pessoas saibam a respeito de inclusão, pouco se faz em relação a isto, como vimos acima, a acessibilidade é algo incontestável e que deveria ser levado muito mais a sério.

Com isso, e com o passar dos anos, percebe-se que a língua de sinais, tem ganhado um espaço maior conforme os movimentos em prol de pessoas surdas crescem no Brasil. De fato, o ensino de Libras para crianças com deficiência auditiva desde pequenas, favorece o seu desenvolvimento ao longo da vida, tanto intelectual quando social.

Com a evolução da lei de libras, e com a necessidade de estar presente em todos os lugares, para que assim a acessibilidade fosse mais fácil de ser alcançada, no ano de 2005, com a publicação do Decreto Federal de número 5.626, a comunidade surta conquistou uma nova vitória. Neste ano o decreto legislativo trouxe a obrigatoriedade de que os cursos superiores de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia possuíssem em suas grades curriculares de ensino a matéria de Libras, mostrando ainda mais a força do ato normativo anteriormente publicado em 2002.

É neste contexto que percebemos o quanto somos despreparados para receber quem mais necessita. Ainda que o ensino superior inclua a obrigatoriedade de se estudar a língua de sinais, poucos futuros professores utilizarão de tal aprendizagem para lecionar, visto que a grade curricular das faculdades, proporcionam apenas 01 (um) semestre para tal matéria.

O próprio estatuto da Pessoa com Deficiência, traz em seu caráter inclusivo, a necessidade e adequação do sistema educacional nacional para a pessoa com deficiência, vejamos em seu artigo 27, que assim diz:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Logo, tal artigo, assim como toda a lei, vem demonstrar o dever escolar de acolher o estudante, e que este acolhimento se dê de forma ampla e eficaz, proporcionando uma estrutura adequada e insumos, para desenvolvimento educacional e social do estudante.

Em outro ordenamento jurídico específico, qual seja, Lei 7.611/11 (educação especial, o atendimento educacional especializado), percebe-se que é dever do Estado proporcionar o atendimento de forma individualizada e eficaz, vejamos:

Art. 1º §2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art.5º § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

§4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2011).

Logo, o atendimento educacional especializado, tende a viabiliza a educação da forma mais inclusiva possível, objetivando que

os estudantes surdos na escola públicas e particulares, tenham a acessibilidade às aulas inclusivas com a tradução através de Língua Brasileira de Sinais.

O Ministério da Educação, através de seus decretos e orientações, recomenda que o atendimento educacional especializado aos estudantes surdos, deverá ser sistematizado em três etapas, quais sejam:

1. Na primeira etapa do atendimento educacional especializado, o aluno surdo deverá ter acesso aos conteúdos ministrados pelos professores em Libras, tais professores devem preferencialmente ser surdos;
2. Na segunda etapa ou eixo, o atendimento educacional especializado se refere ao próprio ensino de Libras nas escolas regulares, ou seja, quando os estudantes surdos aprendem Libras com professores (preferencialmente surdo);
3. Por fim, que exista o atendimento educacional especializado para o ensino específico da Língua Portuguesa, neste caso, funcionando como segunda língua, ofertado por professor (preferencialmente ouvinte bilíngue com fluência nas duas línguas). Neste caso específico, e para evitar distrações visuais, o atendimento deverá ser ofertado somente para os surdos, funcionando como uma espécie de reforço escolar em contraturnos.

Dentre as principais características da lei de Libras, em seu artigo 01 e parágrafo, podemos perceber que esta é uma língua visual; se mostra ausente a utilização do canal oral-auditivo como base; possui características normais de um idioma falado, quais sejam, fonológicas, morfológicas, sintáticas; está ligada diretamente à cultura da pessoa surda e por fim, tem suas bases na articulação das mãos e as expressões faciais, vejamos:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Logo, a língua de sinais se mostra muito bem organizada e busca sempre explorar o espaço e a visão de seus comunicadores e receptores, objetivando sempre a melhor compreensão. Neste sentido, é importantíssimo lembrar que existem muitas línguas de sinais em diversos locais em nosso mundo, entretanto, elas possuem diferenças com os idiomas orais.

Para melhor exemplificar, podemos citar os cinco parâmetros que organizam diferentes línguas em diferentes países, incluindo a Libras:

1. **Configuração das Mãos (CM):** é a forma adotada pelas mãos, como cada letra do alfabeto.
2. **Ponto de Articulação (PA):** é a localização das mãos em relação ao corpo.
3. **Movimento (M):** é o modo como as mãos configuradas se movimentam ou não.
4. **Orientação (O):** é a direção do movimento das mãos.
5. **Expressões Não Manuais (ENM):** são as ações realizadas por outras partes do corpo que não as mãos – nesse caso, principalmente a expressão facial.

A Libras, não é uma lei para surdos, é uma lei para todos! É com ela que devemos olhar ao próximo e enxergar a nós mesmos,

buscando conseguir nos comunicar com o todo, não apenas com os que conseguem falar de forma oral.

A libras, veio com intuito de disseminar uma nova metodologia de ensino e aprendizagem, é benefício para todos, é aprender de forma eficaz, tanto nas escolas, quanto em faculdades, nos vídeos, nas músicas e etc, que existem pessoas que querem se comunicar, entretanto possuem suas limitações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após falarmos sobre acessibilidade e sobre a Língua Brasileira de Sinais, podemos observar que com o surgimento de novas necessidades e necessidades anteriormente existentes, fizeram com que os legisladores se movimentassem para garantir direitos que já deveriam existir.

A nossa própria Constituição Federal em seus diversos artigos, deixa claro seu dever de garantir a igualdade social. Com isso, e conforme a Constituição, o direito à igualdade traz consigo não somente a obrigatoriedade de se incluir, mas o dever da inclusão, dever este, de todos, inclusive dos cidadãos.

Para que as necessidades das pessoas com deficiência sejam sanadas, o Estado, bem como a população, deve motivar e ser propulsor da educação, disponibilizando aos deficientes/alunos, acesso ao ensino de qualidade, de forma ampla e sem restrições por possuírem limitações.

O acesso à Educação é garantia Constitucional e merece mais rigidez aos falarmos das necessidades dos buscam o aprendizado, principalmente, quando este aprendizado é reprimido à uma classe menos favorecida ou excluída socialmente, como vemos no caso dos surdos de nosso país.

## REFERÊNCIAS

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

SCOREL, Sarah. **Vidas ao léu**: trajetórias de exclusão social. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

BRASIL. Constituição da república federativa do brasil de 1988. Dos direitos e garantias fundamentais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 de out. 1988. Disponível em: Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 de nov. 2011. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 de abr. 2002. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 de jul. 2015. Acesso em: 25 nov. 2022.

OKA, Mateus. Língua de sinais. **Todo Estudo**. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/portugues/lingua-de-sinais>. Acesso em: 18 de abr. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, p. 19-28, 04 abr. 2013.

# 4

*Amanda Mauri Anequim*

*Luciana Teles Moura*

**COVID-19 E O  
ENSINO REMOTO:  
OS IMPACTOS EMOCIONAIS  
SOFRIDOS PELOS DOCENTES**

## S U M Á R I O

### RESUMO

O presente artigo científico corresponde a um recorte da pesquisa de mestrado intitulada *A inteligência emocional como estratégia para a melhoria da qualidade de vida de professores no contexto pós-pandemia*, vinculada ao Centro Universitário Vale do Cricaré. Considerando as fortes mudanças ocorridas em virtude da pandemia, o estudo realizado abordou as oscilações emocionais vivenciadas pelos docentes nesse período e propôs o desenvolvimento da Inteligência Emocional como uma estratégia para promover a melhoria da qualidade de vida desses profissionais. Desse modo, o objetivo central da pesquisa foi discutir os desafios decorrentes da pandemia de Covid-19, bem como da implementação do ensino remoto e seus respectivos impactos no estado emocional dos professores. O referencial teórico adotado envolve pesquisas recentes sobre o tema, tendo embasamento em autores de referência na área da Inteligência Emocional, como Goleman (2012) e Brackett (2021). Os materiais utilizados estão disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no portal Google Acadêmico e em livros. A metodologia utilizada corresponde a uma pesquisa *ex-post-facto*, realizada por meio da aplicação de questionário e grupo focal e os sujeitos da pesquisa foram dez professoras que atuaram durante a pandemia. Os resultados demonstraram que os sentimentos mais presentes entre as professoras durante a pandemia foram preocupação, medo, ansiedade, estresse, desânimo e esperança. A partir desses resultados, sugere-se a implementação de atendimento psicológico aos docentes nas instituições de ensino, momentos de interação entre os professores, criação de redes de apoio, valorização profissional, palestras e programas de formação em Inteligência Emocional para os docentes.

**Palavras-chave:** Inteligência Emocional. Professores. Qualidade de vida. Pandemia.

## INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), iniciada em 11 de março de 2020, trouxe muitas inquietações. Os mais variados setores da sociedade precisaram se adaptar a fim de manter as suas funções sem comprometer as medidas sanitárias adotadas pelos órgãos competentes. Para os professores, o novo cenário impôs a necessidade de desenvolver repentinamente um novo modelo de ensino. Para isso, muitas vezes foi preciso estender a jornada de trabalho habitual, excedendo a carga horária no intuito de cumprir com as suas responsabilidades.

As medidas de prevenção adotadas para conter o avanço do vírus levaram ao desenvolvimento de quadros de muita apreensão e instabilidade, além da manifestação de sintomas constantes de tristeza, medo, insegurança e irritabilidade. Esta realidade causou graves impactos emocionais entre os docentes, elevando a recorrência dos casos de depressão, ansiedade e transtornos psicológicos, o que tornou ainda mais urgente o desenvolvimento das competências emocionais.

Com isso, destaca-se um importante questionamento: Quais foram as condições emocionais vividas pelos professores durante o desenvolvimento do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19? A fim de contribuir para minimizar essas consequências, a pesquisa realizada teve como objetivo geral discutir os desafios decorrentes da pandemia de Covid-19, bem como da implementação do ensino remoto e seus respectivos impactos no estado emocional dos professores. Assim sendo, foram estipulados os seguintes objetivos específicos:

- Abordar as experiências e os desafios enfrentados por professores durante o desenvolvimento das atividades remotas;

- Investigar os sentimentos provocados por este contexto e sua influência na qualidade de vida dos professores;
- Propor estratégias de intervenção que possam contribuir para o bem-estar e a qualidade de vida dos professores;
- Elaborar uma proposta formativa visando o desenvolvimento da Inteligência Emocional para professores.

O contexto pandêmico influencia diretamente na qualidade de vida e no desempenho profissional dos professores, portanto, faz-se necessário refletir sobre as condições emocionais vividas atualmente pelos professores, traçando alternativas capazes de reduzir os danos emocionais causados pela pandemia. Em relação à metodologia empregada na realização desta pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, a partir da realização de uma pesquisa *ex-post-facto*, tendo com instrumentos de coleta de dados um questionário e um grupo focal com a participação de uma amostra de professores que atuaram durante a pandemia.

## OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO REMOTO

Há algumas décadas a preocupação com a saúde física e mental dos docentes já vem sendo evidenciada, sobretudo pela instabilidade enfrentada no ambiente escolar, o que acarreta em graves consequências para esses profissionais. Conforme Guimarães (2021, p. 72), o mal-estar docente não é um problema novo, “no entanto, ele foi agravado pela sobrecarga de trabalho e pelo sentimento de incapacidade no uso obrigatório dos novos recursos tecnológicos impostos pela pandemia, aumentando ainda mais a frustração frente às políticas de precarização”.

Fernandes (2019, p. 17) considera que:

o elevado número de atividades e de responsabilidades, a ampla carga horária de trabalho, o baixo salário, a violência na escola, a constante cobrança por produtividade e por atualização na formação, entre outros, são alguns aspectos típicos do contexto laboral do professor que contribuem para a precarização das condições do trabalho e para o desenvolvimento do sofrimento psíquico.

Com a pandemia, as fortes mudanças ocorridas na rotina de trabalho e também na vida pessoal desses profissionais ocasionaram altos níveis de desgaste e sobrecarga emocional, evidenciando ainda mais a urgência da adoção de medidas de intervenção que promovam a melhoria da saúde emocional dos docentes. Ainda conforme Fernandes (2019, p. 29), “o processo patológico acontece quando o indivíduo não encontra estratégias, possibilidades ou meio de dar vazão ao sofrimento”, o que provoca um desgaste emocional ainda maior.

Como consequência deste processo, Tamiasso (2018, p. 22) afirma que “tudo isso gera distúrbios psicológicos, depressão, síndrome do pânico ou mesmo atitudes de mudar de profissão ou se ver apegado a algum tipo de vício como: alcoolismo, drogas, medicamentos e alimentação obsessiva, como forma de compensação.”

Com a ocorrência da pandemia, as novas exigências da profissão docente reforçaram ainda mais esta situação. De acordo com Batista (2021, p. 29), “houve a necessidade de se estabelecer um novo planejamento para a vida educacional, longe das escolas, promovendo a aprendizagem integral por meio das Tecnologias Digitais”. Assim, com o fechamento das instituições escolares, emergiu uma nova realidade, repleta de desafios e incertezas.

As transformações ocorridas no cenário educacional impactaram diretamente na rotina de trabalho e nas metodologias utilizadas pelos docentes. Batista (2021, p. 28) afirma que “essa estratégia

exigiu dos professores o desenvolvimento de novas habilidades e a necessidade de um novo ritmo de trabalho”. Entretanto, a emergência em que as adaptações ocorreram não permitiu que os profissionais recebessem a devida capacitação para desempenhar este trabalho, tampouco tiveram condições de se preparar e planejar o desenvolvimento do ensino remoto.

“Não houve tempo para tomadas de decisões baseadas nestas reflexões, pois o cenário da pandemia exigiu que se tomasse decisões com rapidez” (Moll, 2021, p. 32). Isso aconteceu porque o avanço da doença levou ao estabelecimento de prazos extensos para a realização das atividades remotas, sendo prorrogados repetidamente por longos períodos a fim de conter a transmissão do vírus.

Esta realidade tão incomum influencia negativamente no estado emocional das pessoas, sendo cada vez mais reforçada pela recorrência e pelo agravamento da crise sanitária pelo mundo. De acordo com Zappala (2020, p. 90), “o estresse, pressa, confusão mental e outros elementos facilitam tanto os efeitos fisiológicos de doenças como os potenciais episódios explosivos ou depressivos”.

Não saber lidar com essas situações interfere na forma em que o sujeito reage às suas emoções, tornando propício o desenvolvimento de algum tipo de transtorno emocional. Conforme apresentado por Zappala (2020, p. 90), “uma sanidade mental em dia é um dos segredos para conseguir se manter pronto para desafios próprios e de terceiros”. Desta forma, evidencia-se uma estrita relação entre as emoções e a maneira que reagimos aos desafios presentes no dia a dia.

Partindo de tal premissa, os impactos emocionais causados pela pandemia de Covid-19 se deram, de forma especial, pela falta de habilidades emocionais para que os indivíduos soubessem como administrar as emoções provenientes desse período. Nessa perspectiva, Gonçalves (2021, p. 18) considera ter observado o “aumento

do cansaço físico e mental, momentos de depressão, muita ansiedade, sensação de impotência e falta de perspectiva em relação ao fim dos problemas”.

Essa condição reflete no desenvolvimento de casos de mal-estar entre os docentes, interferindo no comportamento, na identidade profissional, além de causar sintomas fisiológicos. Com relação aos efeitos do mal-estar docente, Guimarães (2021) apresenta uma adaptação de Nauroski (2014), onde o autor indica essas três linhas distintas, conforme exposto na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1 - Mal-estar docente e seus efeitos**

Efeitos indiretos no comportamento	Efeitos indiretos na representação da identidade profissional	Efeitos fisiológicos diretos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Baixa adesão ao grupo;</li> <li>▪ Isolamento, desinteresse e apatia em relação ao trabalho;</li> <li>▪ Conformismo, acomodação;</li> <li>▪ Frieza, endurecimento emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Baixa autoestima;</li> <li>▪ Autodesvalorização de si e do próprio trabalho;</li> <li>▪ Autocrítica;</li> <li>▪ Pouco ou nenhum engajamento na categoria;</li> <li>▪ Desistência, abandono da docência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estresse, ansiedade, pressão alta;</li> <li>▪ Irritabilidade, nervosismo, enxaqueca;</li> <li>▪ Depressão, desânimo, afonia;</li> <li>▪ Gastrite, pressão alta;</li> <li>▪ Síndrome de <i>burnout</i>.</li> </ul>

*Fonte: Guimarães (2021) adaptado de Nauroski (2015).*

Ao analisar a tabela, verifica-se a forte influência dos fatores que geram o mal-estar docente. Conforme exposto, os desafios presentes na rotina dos professores afetam diversas áreas da vida desses profissionais, desde a sua saúde física até aspectos de motivação e interesse pelo próprio trabalho. Com o surgimento da pandemia e a implementação do ensino remoto, os professores se viram extremamente sobrecarregados devido às grandes mudanças ocorridas, sobretudo do ponto de vista emocional.

Esses casos podem ser confirmados através de estudos recentes envolvendo a temática. Gonçalves (2021, p. 26) confirma que “a pressão psicológica que a pandemia trouxe, traz diversos casos de depressão, estresse e *burnout*”. Em consonância, Guimarães (2021, p. 71) afirma que “nesse contexto de sobrecarga laboral, estresse, esgotamento físico e mental, os professores manifestam um sentimento negativo de mal-estar, característico da síndrome de *burnout*”.

Na concepção de Miranda (2021),

O mal-estar docente, expresso por meio de elevados níveis de estresse e ansiedade dos profissionais não é um fenômeno novo. No entanto, ele foi agravado pela sobrecarga de trabalho e pelo sentimento de incapacidade no uso obrigatório dos novos recursos tecnológicos impostos pela pandemia, aumentando ainda mais a frustração frente às políticas de precarização (Miranda, 2021, p. 72).

Em um levantamento realizado pelo portal Nova Escola em relação à saúde mental dos educadores (incluindo professores, diretores, coordenadores e outros), foi identificado que os maiores incômodos foram a ansiedade, o estresse e a depressão. Com os dados apresentados no levantamento, verifica-se que, no ano de 2020, 68% dos participantes sofreu uma piora na saúde mental em virtude da pandemia, em 2021 houve uma queda neste índice, chegando a 30,6%.

Diante de tais considerações, é importante reconhecer a forte influência das emoções na saúde e bem-estar do professor, o que tende a interferir diretamente no seu desempenho profissional e qualidade de vida. Esse é o ponto de partida para que sejam implementadas novas estratégias de desenvolvimento emocional para os professores. Compreender as teorias que fundamentam essa ideia é essencial, por isso, a Inteligência Emocional foi apresentada como uma estratégia para o desenvolvimento emocional dos professores.

## INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: DA TEORIA À PRÁTICA

Historicamente, os aspectos cognitivos receberam maior ênfase em relação às demais aptidões humanas. No entanto, a partir da década de 1980, com o desenvolvimento da Teoria das Inteligências Múltiplas, elaborada sob a liderança de Howard Gardner, psicólogo da Universidade de Harvard, uma nova concepção trouxe as contribuições iniciais para o que viria a ser entendido como Inteligência Emocional. A partir de então, a temática começou a ser disseminada no meio científico, sobretudo com as contribuições das neurociências.

Ao ser abordada pela primeira vez pelos psicólogos americanos Peter Salovey e Jhon Mayer, a Inteligência Emocional foi definida como “a capacidade do indivíduo monitorar os sentimentos e as emoções dos outros e os seus, de discriminá-los e de utilizar essa informação para guiar o próprio pensamento e as ações” (SALOVEY e MAYER, 1990, p. 189). O conceito foi amplamente divulgado a partir de 1995 através do livro *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*, escrito por Daniel Goleman.

De acordo com Goleman (2012, p. 25), a Inteligência Emocional pode ser exemplificada como o “poder de controlar o impulso emocional; interpretar os sentimentos mais íntimos de outrem e lidar tranquilamente com relacionamentos”. Esse é o princípio que embasa e sustenta as concepções formuladas nos mais diversos estudos desenvolvidos desde então.

Em uma breve análise do ponto de vista neurológico, as emoções são geradas por meio de estímulos sensoriais que chegam até o cérebro e são interpretadas gerando algum tipo de reação fisiológica. Oliveira (2019) explica que:

os neurônios geram neurotransmissores, que são substâncias químicas, as quais enviam informações a outros neurônios através de impulsos nervosos. Estes, por sua vez, são responsáveis pela passagem das informações, pois nosso cérebro recebe estímulo dos sentidos, como tato, audição, paladar, visão e olfato e através dessas ligações criam-se sinapses neurais, que é a passagem da informação (Oliveira, 2019, p. 20).

Daí a importância de desenvolver a capacidade de controle das emoções. “Se pudermos aprender a identificar, expressar e controlar nossos sentimentos, mesmo os mais desafiadores, poderemos usar essas emoções para nos ajudar a criar vidas positivas e satisfatórias” (BRACKETT, 2021, p. 18). Ter essa compreensão permite que sejam estabelecidas estratégias para o aprimoramento dessas habilidades. Conforme descrito por Goleman (2012, p. 24), “o fim da jornada é entender o que significa – e como – levar inteligência à emoção”.

Em definição feita por Mayer & Salovey (1997), os autores afirmam que:

A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p. 15).

A partir disso, Goleman apresentou sua concepção inicial através de um modelo composto por cinco domínios característicos da Inteligência Emocional, sendo eles: autoconsciência (conhecer as próprias emoções), autocontrole (lidar com emoções), automotivação (capacidade de motivar-se), empatia (reconhecer emoções nos outros) e relacionamentos interpessoais (lidar com relacionamentos).

Estas cinco habilidades são o eixo principal da Inteligência Emocional, podendo ser organizadas em dois grupos distintos e

complementares, que são as habilidades intrapessoais e as habilidades interpessoais, conforme exposto na Figura 1, apresentada a seguir.

**Figura 1 - Os cinco pilares da Inteligência Emocional**



*Fonte: Anequim (2022).*

Além desta visão de Daniel Goleman, Marc Brackett também trouxe importantes contribuições referentes ao desenvolvimento da Inteligência Emocional, tendo realizado diversos estudos referentes ao assunto. Após dedicar sua vida ao estudo do bem-estar emocional, Brackett elaborou um programa de desenvolvimento das habilidades emocionais, conhecido mundialmente como método RULER.

Conforme o próprio autor menciona, o programa tem o objetivo de “ajudar as pessoas a identificarem suas emoções, a compreender a influência de seus sentimentos sobre todos os aspectos da vida e a desenvolver habilidades que garantam que usem as emoções de formas produtivas e saudáveis” (Brackett, 2021, p. 24). Esse trabalho é desenvolvido a partir de cinco habilidades básicas: reconhecer, compreender, rotular, expressar e regular as emoções.

Colocar essas habilidades em prática e torná-las um hábito favorece o desenvolvimento da Inteligência Emocional, trazendo importantes contribuições para o entendimento e administração das emoções, o que contribui diretamente para o bem-estar do

professor. Essa proposta contribui para a redução dos impactos emocionais causados pela rotina escolar e pelos desafios encontrados no processo educativo, sendo uma importante estratégia de intervenção junto aos docentes.

## METODOLOGIA

O estudo desenvolvido foi de natureza aplicada, tendo como intuito principal a solução de problemas concretos presentes na rotina docente. Com relação aos objetivos, a pesquisa foi descritiva e a abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se por uma pesquisa *ex-post-facto*, que, segundo Costa e Costa (2019, p. 51), acontece “quando o estudo se realiza depois do fato, ou seja, o fato a ser pesquisado já ocorreu”.

Os participantes envolvidos foram dez professoras que atuaram em função docente durante a pandemia de Covid-19, especificamente no desenvolvimento das atividades remotas, sendo que a amostra foi selecionada por meio de conglomerados. Além disso, outras cinco participantes contribuíram com a aplicação do teste preliminar. As participantes da pesquisa foram identificadas por meio de códigos atribuídos de forma sequencial e arbitrária, sendo definidos da seguinte forma: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

O local de realização da pesquisa corresponde a um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Presidente Kennedy/ES, que não teve sua identidade divulgada a fim de manter a privacidade dos participantes. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram um questionário composto por 12 questões em formato aberto e fechado e, em seguida, um grupo focal para discussão de experiências vivenciadas durante a pandemia.

Em relação à análise dos dados, a técnica empregada foi a categorização. Para Costa e Costa (2019, p. 63), esta é a parte da pesquisa “aonde são apresentados os resultados obtidos, com as respectivas discussões e reflexões, à luz do Referencial Teórico adotado”. Desta forma, foi possível proceder à uma análise consistente relacionando os resultados da pesquisa com outros estudos realizados na área.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dentre as dez professoras participantes da pesquisa, todas afirmaram que suas atividades de rotina foram alteradas com a implantação do ensino remoto. A maior dificuldade relatada pelas professoras foi a adaptação das atividades para o formato remoto e o baixo envolvimento das famílias. A falta de habilidade com os recursos tecnológicos e a necessidade de produzir materiais digitais também foi um desafio indicado pelas professoras, assim como o processo de avaliação dos educandos e a falta de estímulos dos mesmos para a realização das atividades.

Também foi mencionada a restrição de acesso à internet, a sobrecarga de trabalho e o excesso de cobranças por parte da escola. A educação passou por momentos difíceis, “especialmente quando tratamos de ensino básico, cujos alunos, ao contrário dos de nível superior, sequer possuíam familiaridade prévia e estruturas adequadas para o modelo remoto” (Bonini, 2022, p. 99).

Devido a essa circunstância, todas as participantes afirmaram ter sentido algum tipo de abalo emocional durante a pandemia. A Tabela 2, apresentada a seguir, demonstra os sentimentos de alto agrado mais frequentes entre as professoras fazendo um comparativo entre os períodos anterior à pandemia e durante a pandemia.

**Tabela 2 – Sentimentos de alto agrado**

ANTES DA PANDEMIA	DURANTE A PANDEMIA
Alegria	Alegria
Satisfação	Satisfação
Otimismo	Esperança
Determinação	
Bem-estar	
Felicidade	
Entusiasmo	
Tranquilidade	

*Fonte: Anequim (2022).*

Conforme a tabela, houve a redução de sentimentos de alto agrado, porém, com a manifestação de sentimentos de esperança, indicando que, apesar dos contratempos, ainda foi possível acreditar que a situação pudesse melhorar. De acordo com Bonini (2022, p. 18), “esses docentes não desistiram de seu propósito, apesar das dificuldades e limitações impostas pela situação”. Por outro lado, a incidência de sentimentos de baixo agrado foi reforçada, como exposto na Tabela 3, a seguir.

**Tabela 3 – Sentimentos de baixo agrado**

ANTES DA PANDEMIA	DURANTE A PANDEMIA
Tristeza	Tristeza
Medo	Medo
Ansiedade	Ansiedade
Preocupação	Preocupação
Angústia	Angústia
Pavor	Estresse
Pânico	Depressão
	Desânimo
	Impotência
	Frustração

*Fonte: Anequim (2022).*



ansiedade, insegurança, angústia, frustração, dúvida, esgotamento, medo, preocupação e cansaço. Estas recorrências também foram identificadas nas pesquisas de Moll (2021), Peron (2021), Miranda (2021) e Bonini (2022).

As principais causas atribuídas pelas professoras a esses sentimentos foram o risco causado pelo próprio vírus, as medidas de prevenção adotadas, as cobranças e desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho remoto, a perda de familiares ou pessoas próximas e a incerteza em relação ao futuro. Diante disso, as professoras relataram a ocorrência de insônia, solidão, abalo psicológico, dificuldade de retomar a rotina, exaustão em decorrência dos protocolos de segurança, distúrbios alimentares, esquecimentos, dificuldade de concentração e esgotamento mental.

Durante o grupo focal, a participante P1 destacou um “esgotamento mental” provocado pelo excesso de funções no ensino remoto. “A tendência de agregar funções ao papel do professor de ensino fundamental e médio para além de seu papel principal, o de ensinar algo a alguém, se viu intensificada desde o início da pandemia em março de 2020” (Moll, 2021, p. 33), nesse caso, atingindo também os profissionais da educação infantil. As participantes também relataram os sentimentos de impotência, medo, tristeza e estresse.

As professoras foram questionadas, ainda, quanto às práticas de controle emocional adotadas durante a pandemia. As principais práticas mencionadas foram o uso de medicamentos psiquiátricos, atendimento psicológico, oração, prática de atividades físicas e, de forma majoritária, as participantes afirmaram que o contato com o mar foi de grande importância para auxiliar no processo de controle das emoções nesse período.

De acordo com Frade (2018),

o desenvolvimento do equilíbrio emocional – que envolve aspectos conativos, atencionais e cognitivos – possibilita uma visão mais clara e real dos acontecimentos e promove

ações e reações mais adequadas e positivas. Isso pode funcionar como um facilitador para o alcance do bem-estar, tendo em vista que favorece uma mente sadia e auxilia no controle de elementos associados ao estresse, ao burnout, à ansiedade e à depressão (Frade, 2018, p. 62).

Sob a mesma ótica, Peron (2021, p. 28) considera que “faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades técnicas (linguísticas, metodológicas e práticas) e emocionais, a fim de fornecer ao profissional melhor preparo para lidar com todas as questões que a atividade docente abarca”. Assim, sugere-se a disponibilização de atendimento psicológico, promoção de ações que estimulem a interação entre os professores, criação de redes de apoio, valorização profissional e, ainda, palestras e programas de formação em inteligência emocional para os docentes.

Em virtude disso, de forma complementar à pesquisa desenvolvida, foi elaborado um produto educacional em formato de guia formativo com o título *Inteligência Emocional para professores: quem ensina também sente*. A aplicação deste material visa estimular o desenvolvimento da Inteligência Emocional entre os professores, sendo esta uma forma de colaborar com a melhoria da qualidade de vida desses profissionais através da diminuição dos casos de transtornos psicológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum que os professores vivenciem situações de estresse devido a situações presentes no ambiente escolar. Os avanços ocorridos na sociedade durante as últimas décadas contribuem para esta situação, provocando o aumento das funções docentes sem que os mesmos sejam capacitados para desenvolvê-las, o que leva ao surgimento de transtornos psicológicos, afetando fortemente a saúde e qualidade de vida dos docentes.

Com a implantação do ensino remoto devido à pandemia, os professores vivenciaram essa situação de forma ainda mais intensa. De forma repentina, os desafios se intensificaram e influenciaram diretamente nas emoções dos professores, causando insegurança e instabilidade. Isso se deve, principalmente, pela sobrecarga de trabalho e pela ausência de recursos necessários para o trabalho remoto.

Mediante os resultados desta pesquisa, houve forte influência das condições impostas pela pandemia na rotina e na metodologia de trabalho desses profissionais, acarretando sérios problemas de caráter emocional. Visto a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas durante esse período, as consequências desse fato não se limitaram às dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, estendendo-se também às capacidades emocionais dos profissionais para que pudessem lidar com tamanho desafio.

Perante o exposto, faz-se necessário refletir quanto às condições emocionais vividas atualmente pelos professores, buscando-se novas alternativas para minimizar os danos causados pela pandemia. Oferecer espaços de escuta e fala, compartilhando sentimentos e emoções acerca da rotina de trabalho pode ser uma alternativa para que os docentes desenvolvam suas habilidades emocionais. A carreira docente é árdua e exigente, devendo, portanto, receber apoio e incentivo para que todos sintam-se confortáveis e empenhados no desenvolvimento de sua função.

Para estudos futuros, sugere-se que sejam considerados docentes dos diferentes níveis de ensino, assim como o impacto emocional da pandemia para os estudantes e as contribuições provenientes da interação família e escola durante as aulas remotas. Por fim, considera-se recomendável avaliar os resultados obtidos por programas de formação de professores voltados para o desenvolvimento das habilidades emocionais, uma vez que o reconhecimento do tema e sua importância para a sociedade dependem substancialmente da expressão de seus resultados.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Ângela Bigonha Bovareto. **Experiência e vivência educacional no contexto das tecnologias:** o Colégio dos Jesuítas durante a pandemia / Ângela Bigonha Bovareto Batista. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Porto Alegre, 2021. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/10914/%c3%82ngela%20Bigonha%20Bovar%c3%aato%20Batista\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/10914/%c3%82ngela%20Bigonha%20Bovar%c3%aato%20Batista_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 06 jun. 2022.

BONINI, Taynan Filipini. **A educação básica em tempos de isolamento social:** experiências e percepções de professores / Taynan Filipini Bonini. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2959>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRACKETT, Marc. **Permissão para sentir:** como compreender nossas emoções e usá-las com sabedoria para viver com equilíbrio e bem-estar. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Metodologia da Pesquisa:** Perguntas e Respostas, Rio de Janeiro: 2019. Disponível em Kindle.

FERNANDES, Scarlett Borges. **Avaliação terapêutica como recurso à saúde mental de professores.** 21/02/2019, 148 f. Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UECE, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7646451](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7646451). Acesso em: 18 jun. 2022.

FRADE, Helen Gomes. **Efeitos do desenvolvimento da inteligência emocional nos servidores da UFPE participantes do curso de capacitação do Programa Cultivating Emotional Balance (CEBr)** / Helen Gomes Frade. Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33084/1/DISSERTA%C3%87%C3%830%20Helen%20Gomes%20Frade.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONÇALVES, Israel Aparecido (org). **Educação em tempos de pandemia:** desafios e perspectivas. Joinville-SC: Editora Areia, 2021.

GUIMARÃES, Lislaine Mara da Silva. **O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente**: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de Sociologia no Estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19. / Lislaine Mara da Silva Guimarães. – Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/71453/R%20-%20D%20-%20LISLAINE%20MARA%20DA%20SILVA%20GUIMARAES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MAYER, Jhon D.; SALOVEY, Peter. O que é inteligência emocional? /n: P. Salovey & DJ Sluyter (Eds.), **Desenvolvimento emocional e inteligência emocional**: implicações educacionais (p. 3-34). Livros básicos, 1997.

MIRANDA, Gilsie Bezerra Siebra. **Fatores associados ao estresse em isolamento social durante a pandemia de covid-19**. Salvador (BA) - 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32932>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MOLL, Sonja Gabriella. **Docência no contexto da pandemia da Covid-19 em 2020**: possíveis representações de professores sobre seu trabalho. 2021. 80 f. Trabalho Final (Mestrado Profissional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23865/1/Sonja%20Gabriella%20Moll.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

OLIVEIRA, Suellen Marques Nascimento Munster de. **Percepção de educadores sobre inteligência emocional como praxis do conhecimento no ambiente escolar**. 2019. 52 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66301?show=full>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PERON, Vagner. **A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia**. 2021. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/28202>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SALOVEY, Peter; MAYER, Jhon D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, 9, 185-221. 1990.

TAMIASSO, Douglas Magno Eleotério. **Condições de trabalho e os impactos na saúde do professor de Ensino Médio**. São Mateus – ES, 2017. 66 f. Disponível em: <https://repositorio.ivic.br/handle/123456789/848>. Acesso em: 18 jun. 2022.

5

*Marina Siqueira David  
Luana Frigulha Guisso*

**O REFLEXO DA DESIGUALDADE  
SOCIAL NO PROCESSO DE ENSINO  
E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.5*

## S U M Á R I O

### RESUMO

O presente artigo científico corresponde a um recorte da pesquisa de mestrado intitulada "A desigualdade social e o processo de ensino e aprendizagem de crianças da Educação Infantil", vinculada ao Centro Universitário Vale do Cricaré. Diante dos desafios impostos pela desigualdade social no contexto educacional da Educação Infantil, o estudo realizado buscou despertar um olhar ainda mais atento dos professores para as crianças bem pequenas em situação de vulnerabilidade social. Desse modo, o objetivo central da pesquisa foi compreender como a desigualdade social impacta no processo de ensino e aprendizagem de crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no município de Presidente Kennedy – ES. Para o percurso metodológico, adotou-se a abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza exploratória e descritiva. Como procedimentos técnicos, foram utilizados a pesquisa bibliográfica, estudo de caso e pesquisa de campo. A coleta de dados se deu a partir de entrevistas com quatro professoras regentes de duas turmas de Maternal e com a diretora, uma vez que a instituição não possui pedagogo para atendê-la. Além de análise das fichas descritivas das crianças das respectivas turmas e de suas fichas de matrícula a fim de traçar o perfil socioeducacional delas. A partir dos resultados, notou-se que a desigualdade social faz parte do cotidiano educacional de alunos e de professores. Apesar de da frustração e da impotência frente a isso, todos os envolvidos no âmbito escolar fazem o que está ao alcance deles para amenizar os impactos causados pelas diversas manifestações da desigualdade na vida das crianças.

**Palavras-chave:** Desigualdade social. Educação Infantil. Ensino e aprendizagem. Impactos.

## INTRODUÇÃO

Pensar na educação como ferramenta de emancipação do sujeito ou como uma forma de se encontrar na sociedade é o que motiva os professores na missão de educar. Porém, quando a própria sociedade se apresenta como um elemento dificultador para uma educação de qualidade, tudo fica mais complexo. Dito isso, a escola, como instituição social, caracteriza-se como primordial na vida das crianças que anseiam por possibilidades melhores na sociedade. Sabe-se que a educação transforma vidas e convicções, ao ponto de gerar esperanças com vistas a um futuro melhor.

Para tanto, a pesquisa traz reflexões sobre a desigualdade social e o processo de ensino e aprendizagem, já que um está diretamente ligado ao outro. Cada aluno carrega consigo uma realidade diferente da outra, então, cabe ao professor refletir e colocar em prática ações que amenizem lacunas ocasionadas pela bagagem social enraizada na vida de seus alunos. Sobre a desigualdade social, Salgado (2010) afirma que

é todo aquele processo e situação de diferenciação social e/ou econômica. Em termos sociológicos, diz-se que a desigualdade é social na medida em que essa diferenciação é produto da interação entre sujeitos sociais; nesse sentido, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo (Salgado, 2010, p. 1).

Vemos, então, a desigualdade social diretamente ligada à interação entre os sujeitos sociais, sujeitos esses que estão imersos nas diversas instituições sociais. A escola, como principal instituição social, é composta por intensas interações e envolve indivíduos de diferentes classes e diferentes idades. A relação principal presente

nela é a que envolve o aluno e o professor, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa almejou despertar um olhar atento do professor em relação aos impactos causados pela desigualdade social no processo de ensino e aprendizagem de crianças da Educação Infantil, sendo o seu problema central uma indagação particular da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional: De que forma a desigualdade social impacta no ensino e na aprendizagem de crianças da Educação Infantil do Centro Municipal de Educação Infantil “Liane Quinta” no município de Presidente Kennedy – ES?

Diante dessa indagação, o objetivo geral da minha pesquisa foi: Compreender como a desigualdade social impacta no processo de ensino e aprendizagem de crianças da Educação Infantil do CMEI “Liane Quinta” no município de Presidente Kennedy – ES? Com o intuito de alcançar o objetivo geral, formulei os seguintes objetivos específicos:

Verificar junto aos professores o que eles compreendem sobre desigualdade social.

Identificar junto à diretora da escola, o que ela compreende sobre desigualdade social e se tal questão é abordada nos planejamentos coletivos com os professores e de que maneira;

Analisar se a desigualdade social compromete o processo de ensino e aprendizagem das crianças e, caso comprometa, de que forma isso ocorre;

Definir o perfil socioeducacional das crianças da Educação Infantil do CMEI “Liane Quinta” a partir da análise de suas fichas de matrícula;

Elaborar um e-book que auxilie os professores da Educação Infantil a lidarem com os desafios impostos pela desigualdade social no contexto escolar.

O e-book foi destinado aos professores da Educação Infantil e produzido a partir da análise dos resultados alcançados ao longo da pesquisa. O intuito deste produto educacional foi provocar uma reflexão nos professores que estão imersos em situações semelhantes ou iguais às expostas no e-book, a fim de evidenciar que a educação apresenta os mesmos desafios, independente de cidade, estado ou país. Além de propor possíveis estratégias atenuantes para os impactos causados pela desigualdade social no processo de ensino e aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO DE TODOS

É muito comum ouvir que só a educação é capaz de mudar o mundo. Para que isso se torne real, mais do que falar ou ouvir, é preciso colocar em prática. Como toda mudança começa da base, nossas crianças da primeira etapa da educação básica necessitam de uma atenção especial. Entender o verdadeiro papel da Educação Infantil e o que ela deve garantir é o pontapé inicial. De acordo com Faria (2000), a Educação Infantil deve assegurar

o direito à infância sem antecipar a escolaridade do ensino fundamental (no entanto, sem esquecer da necessidade de levar em conta a continuidade destes segmentos de educação das crianças principalmente daquelas de 0 a 10 anos); um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do cuidado/educação das crianças pequenas; o respeito aos direitos fundamentais das crianças (Faria, 2000, p. 75).

Por muito tempo, essa etapa educacional foi negligenciada pela sociedade e encarada apenas como um passatempo ou como uma instituição assistencialista. Crianças da faixa etária em questão

não recebiam a mesma importância que as demais, nem pelos professores, nem pelos órgãos públicos responsáveis. Era uma etapa da educação totalmente desvalorizada. Segundo Muñoz (2006, p. 64), “por um lado, as crianças têm ganho visibilidade na presença pública e conseguido lugar na agenda das preocupações políticas e sociais, de outra parte, os problemas de dependência, segregação, exploração e pobreza que as afetam parecem não só mais visíveis, como também maiores em variedade e extensão.” Apesar dessa visibilidade citada, ainda é comum encontrar escolas de Educação Infantil despreparadas para tornar esse ambiente um local de fomento e de valorização das diferenças existentes entre crianças e professores. Na Constituição Federal de 1988, art. 205 consta que, “a Educação é um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa [...]”. Em contrapartida, o que acontece na prática é diferente, já que há uma clara distinção de acesso e permanência na escola desde a Educação Infantil, até pelo fato de, por vezes, esgotarem-se as vagas no setor público e, conseqüentemente, famílias com condições financeiras estáveis, migrarem seus filhos para a rede privada.

Para muitos pais, a creche é o único ou o principal lugar de alimentação dos seus filhos, já que as que funcionam em horário integral, normalmente, oferecem cerca de quatro refeições completas para elas, baseadas em suas necessidades nutricionais. Fora isso, existe a questão do transporte, que também se desenha como uma dificuldade quando não é oferecido pelo município para as crianças carentes.

Apesar da constatação de tamanha desigualdade, a escola tem como obrigação primária tratar todos os alunos com base na equidade. Gentili (2005, p. 41) diz que o termo equidade “aparece como uma redefinição do conceito de igualdade, substituindo e restringindo o alcance da educação pública, em consonância com o desenvolvimento de políticas focalizadas”. Então, como forma de diminuição das disparidades sociais, a instituição escolar deve assegurar que todas as crianças tenham condições de concluir a

Educação Infantil, independentemente das desigualdades sociais e suas cruéis facetas.

Segundo Bourdieu (1992):

Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar a cultura dominante não pode furta-se (mesmo parcialmente) às leis gerais da transmissão cultural segundo as quais a apropriação da cultura proposta (e em consequência, o êxito do empreendimento de aprendizagem sancionado por títulos escolares) depende da posse prévia dos instrumentos indispensáveis ao êxito da comunicação ao quais, e uma sociedade dividida em classes, são distribuídos de forma bastante desigual entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1992, p. 306).

Desta forma, o autor faz uma crítica às escolas no sentido de enxergá-las como neutras em relação aos desafios enfrentados por crianças pertencentes a uma parcela da sociedade negligenciada, atribuindo somente a elas seu sucesso ou “insucesso” escolar. Dessa forma, “[...] tratando todos os educandos como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (Bourdieu, 1998, p. 53).

Ignorar a presença das desigualdades sociais, sejam elas, raciais, de gênero ou econômica no sistema escolar é inconcebível, visto que é nele que famílias depositam suas esperanças para que suas crianças tenham um futuro diferente daquele que é noticiado em jornais e revistas, por exemplo. A sociedade de forma geral é muito injusta com famílias detentoras de pouco poder aquisitivo ou, que possuam um estereótipo diferente das demais. Nesta perspectiva, “o sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos” (Dubet, 2004, p. 547).

É na escola, mais especificamente na Educação Infantil que as crianças começam a ter suas primeiras constatações de certo e errado, justo ou injusto. Apesar do senso de justiça ser algo complexo e divergente de uma pessoa para outra, Walzer (2003) enfatiza que a justiça é, portanto, local e vivenciada de forma fiel às compreensões partilhadas dos seus membros. A visão pluralista da justiça social é centrada na igualdade complexa, que abrange uma diversidade de procedimentos e critérios conforme o significado do bem social em causa.

Nota-se que crianças muito pequenas têm passado cada vez mais tempo na escola com seus professores e colegas, daí a necessidade de fazer com que esse ambiente se torne um local de acolhimento e afeto, de forma que passe a maior segurança e amor possível para cada um desses pequenos seres.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interposmos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja o mundo de fato (Arendt, 2011, p. 238-239).

Ao pensar na escola como primeira visão de mundo das crianças, nota-se o seu real poder na vida delas. No “mundo real”, adultos possuem o direito de liberdade de expressão, então, no mundo da criança, ou seja, na escola, essa liberdade também precisa ser levada em consideração para que, desde muito cedo, elas aprendam a se posicionar e se expressar de acordo com seus interesses e opiniões. Potencializar a autonomia e a independência das crianças é fundamental para o desenvolvimento delas!

Por isso, a infância introduz a diferença e a descontinuidade e, nessa diferença e nessa descontinuidade, a possibilidade da comunidade e da história. Uma comunidade que não pode ser concebida a partir do comum, mas a partir da pluralidade, como um entre de onde se desdobram singularidades. E uma história que não pode ser concebida a partir de um tempo contínuo, mas a partir da descontinuidade, como um dever no qual emerge o acontecimento, isto é, a liberdade (Larrosa, 2010, p. 93).

Assim, uma Educação Infantil para todos é àquela que respeita todas as histórias, que propicia possibilidades para que as mesmas continuem a serem escritas do modo mais brilhante possível, deixando claro que recomeçar é sempre possível. Como o autor disse acima, a comunidade não pode ser concebida a partir do comum, quer dizer, é através das singularidades de cada um que o todo é desenhado.

## O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM APESAR DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Cada ambiente escolar possui necessidades e peculiaridades. Docentes também foram alunos um dia e, com certeza, viveram o sentimento de não assimilar um conteúdo. Por este motivo, cada vez mais, as instituições de Ensino Superior voltadas a formar professores devem ser voltadas a ensinar mais do que teoria, ou seja, dispor de práticas que capacitem os então alunos a lecionarem e formarem grandes pessoas.

Oliveira (2007, p. 273) reforça que a formação do professor deve proporcionar “possibilidades de atuação pedagógica em direção à uma escola não segregadora, não seletiva, capaz de cumprir

plenamente seu papel social, sem separações e sem rupturas". O professor é responsável pelas crianças diariamente em sala de aula, desta forma, ele assume o papel de maior agente transformador da educação. Sua responsabilidade no desenvolvimento da aprendizagem das crianças é gigantesca, conforme o desafio de fazê-la.

Os professores são responsáveis por inovar diariamente sua prática educativa em prol de crianças com mais dificuldades de aprendizagem que, de acordo com o exposto anterior, são àquelas advindas de famílias pobres. Todavia, apesar dos esforços desses profissionais para que todas as crianças aprendam o que é ensinado, o fato delas possuírem bagagens sociais tão diferentes, ou seja, conhecimentos prévios diversos, não pode ser ignorado. Novamente, surge o professor como facilitador das relações entre as crianças e entre as crianças e escola! Transformar dificuldades em possibilidades é mais uma função dele. Segundo Bourdieu (1992):

[...] Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar a cultura dominante não pode furtar-se (mesmo parcialmente) às leis gerais da transmissão cultural segundo as quais a apropriação da cultura proposta (e em consequência, o êxito do empreendimento de aprendizagem sancionado por títulos escolares) depende da posse prévia dos instrumentos indispensáveis ao êxito da comunicação ao quais, e uma sociedade dividida em classes, são distribuídos de forma bastante desigual entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1992, p. 306).

Não há mais espaço para uma ação neutra tanto da escola quanto dos professores. Ambos, precisam reconhecer que há sim uma diferenciação dos conhecimentos prévios das crianças, de acordo com as classes sociais. Por exemplo, pais/responsáveis que possuem mais instrução, fatalmente, estimulam mais os seus filhos e oferecem um suporte maior em casa no que diz respeito à escola. Arenhart (2012) afirma que é injusto colocar a culpa nas práticas

familiares, já que essas não possuem relação com escolhas e sim com a falta delas diante da imersão nos limites de sua classe social.

Por conseguinte, muitas famílias optam por colocar seus filhos na creche, para que eles obtenham melhores chances na sociedade, já que é a educação que torna o indivíduo capaz de ir além no que diz respeito aos aspectos sociais e profissionais. Acreditar em uma luz no fim do túnel é muito difícil para famílias desvalorizadas e excluídas da sociedade, em contrapartida, sempre há uma faísca de esperança e ela deve ser alimentada pela escola cujo foco é o desenvolvimento de cidadãos em busca de uma nova realidade, mais leve e promissora.

[...] a condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo (família, escola etc.) (Beyer, 2005, p. 1).

Logo, a família se faz tão importante no processo de ensino e aprendizagem quanto a escola, já que as duas instituições sociais são, de fato, indissociáveis. Refletir sobre formas de aproximar a família da escola é fundamental para obter êxito no desenvolvimento das estruturas mencionadas acima. Claro que para isso ocorrer, ambos precisam ter consciência do seu protagonismo na vida das crianças.

Em consonância com essa parceria, professor, escola, família e criança adquirem uma segurança maior para afetar e para se deixar ser afetado nesse processo de ensino e aprendizagem. Este afeto deve ser permanente e contínuo, já que o percurso educacional vai do início ao fim da vida para todos os envolvidos, com foco maior na criança. Deixar-se afetar é um ato de coragem e se evidencia em uma

educação permanente [...] que pode contribuir para maior segurança e satisfação dos professores em relação ao processo de trabalho, o que certamente irá refletir em

relações mais salutaras com todos os alunos, com e sem deficiências, e em uma prática pedagógica mais efetiva e inclusiva (Vieira, 2014, p. 129-130).

Em se tratando da prática pedagógica, esta deve ter coerência com a realidade, ou seja, deve levar em conta as peculiaridades da comunidade em questão, com o intuito de tornar esse ambiente escolar responsabilmente inclusivo para “identificar esses milhares de excluídos, recuperando-lhes a identidade, a subjetividade e contribuindo para que superem sua clandestinidade” (Ross, 2002, p. 225). Quer dizer, a prática da inclusão é primordial para valorizar e enaltecer às diferentes identidades em meio a uma educação que abarca culturas tão distintas umas das outras.

## METODOLOGIA

O estudo desenvolvido foi de natureza qualitativa e quantitativa. A respeito da abordagem qualitativa, Alves (2013, p. 54) afirma que “parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”. Acerca da pesquisa quantitativa, Knechtel (2014) ressalta que ela pode ser aplicada sobre um fenômeno social ou humano, baseada em uma teoria que abrange variáveis quantificadas em números, verificada de modo estatístico, com o intuito de concluir se tal teoria se sustenta ou não.

Em relação aos procedimentos técnicos, foram utilizados a pesquisa bibliográfica, estudo de caso e a pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica, buscou-se “compreender as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema-problema ou recorte, considerando-se a produção já existente” (Horn e Diez, 2003, p. 73). Sobre a pesquisa de campo, Marconi e Lakatos

(1996) explicam que se trata de uma fase posterior à pesquisa bibliográfica, onde o pesquisador busca obter conhecimento sobre o problema da pesquisa.

Ao levar em conta os objetivos, a pesquisa foi exploratória e descritiva. Segundo Gil (1991), a exploratória visa promover maior familiaridade com o problema, de forma a torná-lo explícito. A respeito da pesquisa descritiva, elas têm “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (Gil, 1991, p. 46). O universo da pesquisa compreendeu o Centro Municipal de Educação Infantil “Liane Quinta”, localizado em Presidente Kennedy – ES. Ele atende crianças de 0 a 3 anos, distribuídas em 7 turmas, sendo três berçários e quatro maternais. Minha motivação para escolhê-lo como local da pesquisa se deu pelo fato de ser onde atuo como professora e, conseqüentemente, onde minhas inquietações e anseios por uma educação justa são alimentados. Os sujeitos envolvidos foram cinco profissionais desta instituição, sendo quatro professoras regentes de duas turmas de Maternal e a diretora, visto que não há a presença de pedagogo.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas. A respeito delas, Manzini (1991, p. 154) enfatiza que são “focalizadas em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Elas foram gravadas por meio de áudio mediante autorização e, posteriormente, transcritas para a obtenção dos resultados. Foi elaborado um roteiro com oito perguntas para as quatro professoras participantes e outro com cinco destinadas à diretora.

Além disso, com a finalidade de definir o perfil socioeducacional das 33 crianças das respectivas turmas, foram analisadas suas fichas de matrícula, onde foi possível obter informações fundamentais, como por exemplo: situação habitacional das famílias; nível de escolaridade dos responsáveis; vida profissional dos responsáveis e

sobre a participação ou não no Programa Bolsa Família. Por último, foi feita uma análise das fichas descritivas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy onde contêm informações acerca da aprendizagem das crianças ao longo do ano de forma individual.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das entrevistas feitas com as 5 profissionais do CMEI, sendo 4 professoras regentes de duas turmas de Maternal e a diretora, notou-se, principalmente por parte das professoras, as dificuldades impostas pela desigualdade social no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Foram mencionados problemas que vão desde uma má alimentação em casa, que reflete na escola, como a falta de roupas adequadas. O professor, que deveria ter como foco o fazer pedagógico, é cercado por situações que desviam sua prática para o acolhimento de crianças carentes.

Também ficou claro que, independentemente da gama social das crianças, os profissionais buscam oferecer condições para que todas se desenvolvam da mesma forma, sem ignorar suas diferenças e dificuldades individuais. A escola oferece o que é necessário para os professores colocarem isso em prática. No que diz respeito às formações e momentos destinados às trocas de experiências e reflexões sobre o tema, os professores disseram ser necessário que aconteçam com mais frequência.

Além de obter a visão das profissionais da Educação Infantil do Centro Municipal de Educação Infantil "Liane Quinta" acerca da relação da desigualdade social com o processo de ensino e aprendizagem das crianças do Maternal, foi definido o perfil socioeducacional delas, por meio da análise de suas fichas de matrícula. Os dados obtidos

foram expostos por meio de gráficos no corpo da dissertação a qual este artigo se refere para facilitar a leitura e o entendimento deles.

A respeito do primeiro item analisado, Cor/Raça, das 33 fichas de matrícula analisadas, em nenhuma delas há a definição da criança como "indígena", "amarela" ou "preta". Todas foram definidas como "parda", 19, ou como "branca", totalizando 14. Louro (2000, p, 6) ressalta que "reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpretação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência". Quer dizer, caracterizá-las apenas como pardas ou brancas, significa que não há crianças de outras etnias ou, caso haja, as famílias preferem negar.

Em seguida, analisou-se o item referente ao Nível de Escolaridade do pai e da mãe das crianças. Percebeu-se que 14 dos 33, ou seja, 43% dos pais dos alunos envolvidos não concluíram o Ensino Fundamental. Já o Ensino Médio, foi iniciado por 21% deles, porém não foi concluído e, apenas 5 possuem um Curso de Nível Superior. Sobre as mães, a maior parte delas, 31 %, iniciou o Ensino Médio, mas não concluiu. Logo em seguida, aparecem 27%, 9, que apenas iniciaram o Ensino Fundamental sem terminá-lo, além de 18%, 6, possuírem um Curso de Nível Superior.

Tais dados são apenas de cunho estatístico. Todavia, os motivos que levaram a maioria dos pais a abandonar os estudos antes de finalizar o Ensino Fundamental e a maioria das mães a evadirem no Ensino Médio não são mencionados nas fichas de matrícula analisadas. Fato é que os pais sempre desejam que seus filhos alcancem uma vida melhor do que as que eles tiveram e conquistem oportunidades que lhes foram tiradas ao longo da vida.

O item seguinte abordou a Situação Profissional dos responsáveis. Constatou-se que a maioria dos pais trabalha, somando uma porcentagem de 70%, o que equivale a 23. Fora isso, 21%, 7 deles, não trabalha e, de 9%, sendo 3, não foi informado. Dentre as

profissões mencionadas, aparecem: Lavrador, professor, investigador policial, músico, peixeiro, bombeiro, ajudante de pedreiro, agricultor, atendente de padaria e comerciante. Em relação às mães, a maior parte delas, sendo 55%, totalizando 18, vive em situação de desemprego. Em contrapartida, 30% delas possui emprego e não foi possível obter tal informação das 15% restantes. Das mães que possuem emprego, ressaltam-se os de: professora, agente penitenciária, atendente, auxiliar de professor, lavradora, coordenadora, atendente de padaria e gari.

Seddon (2014, p. 57) afirma que “a insuficiência de renda traz insegurança alimentar, problemas de saúde. A gravidez precoce pode retirar as mães do mercado de trabalho e dos estudos”. Como mencionado, a gravidez precoce pode dificultar ou impossibilitar as mães de entrarem e permanecerem no mercado de trabalho o que, conseqüentemente, gera insuficiência de renda causada pelo desemprego e resulta em insegurança, problemas com alimentação e saúde.

Sobre o Programa Bolsa Família, notou-se que a menor parte das famílias é contemplada pelo Bolsa Família, somando um total de 14 e uma porcentagem de 42%, o que ainda é um número considerável. Gripp (2013, p. 14) explica que este Programa consiste na “transferência de renda voltado às crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social”. O autor ainda complementa que a finalidade do Programa é “contribuir para a superação e a quebra da transmissão intergeracional da pobreza no Brasil. A educação é, nessa perspectiva, estratégia para alcançar esse objetivo” (p.14).

A permanência das crianças na escola é fundamental, principalmente para as que se encontram em situação de vulnerabilidade social, habitacional, econômica, entre outras. Para além dos fins educacionais, a escola abrange questões necessárias para o desenvolvimento global e digno do indivíduo na sociedade. Obter acesso à escola é um direito constitucional, então, toda e qualquer criança deve ter acesso a ela, como esclarece Ahlert (2013),

[...] as tramas da relação complexa entre pobreza e educação no Brasil e o reconhecimento da vulnerabilidade social e como fenômeno de múltiplas dimensões. Neste contexto nos coloca questões importantes como a intersetorialidade na gestão das políticas públicas educacionais, a relação entre escola e a família e iniciativas de acompanhamento dos alunos em situação de vulnerabilidade social. Daí interpõe-se a seguinte indagação: De que forma a educação, sendo ela mesma um direito constitucional, pode ser ferramenta de combate à desigualdade social? (Ahlert, 2013, p. 03).

Um dos pontos que contribui para ser determinada a situação de vulnerabilidade social de uma família é o local onde ela reside. Ao analisar as fichas de matrícula, tornou-se possível constatar que todas as 33 famílias moram em espaços rurais que, de acordo com Cazella, Bonnal e Maluf (2009),

deixam, de forma gradual, de ser predominantemente agrícolas para evoluírem em direção a um modelo de desenvolvimento regional, estruturado por uma rede urbana de pequenas e médias cidades especializadas na produção de bens e serviços específicos (...). Os espaços rurais, nesse estilo de desenvolvimento, não se reduzem às atividades agrícolas (...), mas são espaços sociais plurissetoriais estruturados por redes produtivas, familiares, profissionais, etc. (Cazella, Bonnal e Maluf, 2009, p. 06).

Neste sentido, o último ponto de análise foi sobre a Situação Habitacional das famílias. 73%, um total de 24 famílias, possui casa própria. Este fato é muito relevante, uma vez que oferece maior segurança para a criança e seus familiares, poupando assim, possíveis riscos de não conseguirem arcar com o aluguel caso fizessem uso dele. Além do que, ter um lugar seguro para voltar depois de um dia de trabalho ou de um dia de estudo faz toda diferença na vida de alguém.

O terceiro objeto de análise desta pesquisa foi a Ficha Descritiva dos alunos do CMEI. Esta ficha é elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy e encaminhada às

instituições de ensino para ser preenchida pelos professores. Ela é composta por 51 itens referentes aos campos de experiência contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em cada um destes itens o professor responsável preenche com as seguintes opções: Alcançou (A); não alcançou (NA); em desenvolvimento (ED) e não trabalhado (NT). A primeira opção de resposta representa que o aluno alcançou o que foi trabalhado dentro de determinado item, o segundo, refere-se ao aluno que não obteve êxito, o terceiro, representa que ele ainda está em desenvolvimento acerca do que se trabalhou e, por último, o “não trabalhado” significa que o professor não trabalhou àquele item com a turma.

Essas fichas não possuem a finalidade de avaliar as crianças em aptas ou não aptas, de selecioná-las, ou até mesmo de promovê-las. Seu real objetivo é descrever o desenvolvimento delas para que seus futuros professores saibam de onde avançar com cada uma delas, ou qual/quais campos de experiência precisam ser mais explorados com a turma de forma geral.

Dentro do que foi possível analisar a partir das informações presentes nas 33 fichas, constatou-se que 26 crianças, ou seja, 79% delas, ao final do presente ano letivo, encontra-se em processo de desenvolvimento para alcançar os objetivos propostos. Por outro lado, apenas 21%, 7 delas, de acordo com seus professores, alcançou o que era esperado, como mostra o gráfico abaixo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desigualdade social se faz presente ao longo da vida de todos os indivíduos. Mesmo que alguém não seja, de fato, afetado por ela, com certeza conhece ou sabe quem foi. Os adultos são capazes de falar, de pedir ajuda ou de se proteger diante de alguma situação

que as faça mal, mas, quando isso é feito com crianças pequenas incapazes de, sequer, explicar o que aconteceu, tudo fica pior.

Ao longo desta pesquisa, foi possível concluir que a desigualdade pode se apresentar de diversas formas, de cunho racial, de gênero, educacional, econômica, entre outros. Diante do que foi constatado, surgiu o desejo de elaborar um e-book que colabore com os professores da Educação Infantil a lidarem com os impactos causados pela desigualdade social. O ato de educar, apesar de envolver uma rede de ensino, diversas vezes, não envolve uma rede de apoio. Quer dizer, o professor se sente sozinho frente aos tantos desafios que surgem ao longo da vida docente, por isso, o produto educacional pretendeu fazer com que ele se sinta acolhido e tenha certeza de que não está solitário no percurso.

A verdade é que sonhar e educar andam juntos. Durante o ato de educar, é impossível ignorar os sonhos de que todos os nossos alunos possam comer o que tiverem vontade ou deixar de lado o desejo de que todos tenham uma televisão para assistir desenho quando chegam da escola e casacos da cor que preferirem em dias frios, além de uma cama quentinha. Quando o professor passa uma tarefa para a casa, ele deseja que as crianças tenham uma família que as ajudem com isso. No fim das contas, almejamos apenas que elas tenham o que merecem: alegria, conforto, amor, lazer, saúde.

O sonho de todo professor é que seus alunos aprendam o que ele está ensinando, porém, isso se torna impossível quando alguns vão para a escola só pensando no que vão comer, não por mal, mas por necessidade. As instituições escolares deixam evidente o abismo que existe na sociedade e as crianças não o entendem! Ser educador é mais do que ensinar. Saber lidar com as decepções da profissão é um esforço constante. Não há como curar todas as feridas ou tampar todos os buracos nas vidas de nossas crianças, mas, o pouco que seja se torna imensurável para cada uma delas. Por mais que nossas forças se esgotem, elas precisam de nós!

## REFERÊNCIAS

- AHLERT, M. Proposta da série. In. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A escola em contextos de Vulnerabilidade Social**. Salto para o futuro. Brasília: TV Escola (MEC), ano 23, boletim 22, 2013. Disponível em: < <https://tvbrasil.ebc.com.br/saltoparaofuturo/episodio/vulnerabilidade-social-e-educacao>> Acesso em: 29 out. 2022.
- ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. Ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo**: efeitos de geração e classe social em culturas infantis. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2012.
- BEYER, H. O. **A proposta da educação inclusiva**: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. Revista Brasileira de Educação Especial: Marília, v. 9, n. 2, p. 163-180. Jul-dez 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20994/000411358.pdf>> Acesso em: 5 out. 2022.
- BRASIL. **Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAZELLA, Ademir A.; BONNAL, Philippe; MALUF, Renato S. (Org.). **Multifuncionalidade da agricultura familiar no Brasil e o enfoque da pesquisa**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009, p. 47-70.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa?** In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/168972875/Dubet-Francois-O-que-e-uma-escola-justa>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- FARIA, Ana Lucia G. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GRIPP, Glícia. **Políticas Educacionais de acesso à escola.** /n: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A escola em contextos de Vulnerabilidade Social. Salto para o futuro. Brasília: TV Escola (MEC), 2013. Disponível em: <<https://tvbrasil.abc.com.br/saltoparaofuturo/episodio/vulnerabilidade-social-e-educacao>> Acesso em: 29 out. 2022.

HORN, G. B; DIEZ, C. L. F. **Metodologia de Pesquisa.** Curitiba: IESD, 2003.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação:** uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1378>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LOURO, G. L. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/368219932/A-entrevista-na-pesquisa-social-pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MUÑOZ, L. G. **El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. Política y Sociedad.** Madrid, v. 43, n. 1, p. 63-80, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/27591452\\_El\\_bienestar\\_social\\_de\\_la\\_infancia\\_y\\_los\\_derechos\\_de\\_los\\_ninos](https://www.researchgate.net/publication/27591452_El_bienestar_social_de_la_infancia_y_los_derechos_de_los_ninos). Acesso em: 09 mai. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. **Um diálogo esquecido** – a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ROSS, P. R. **Estado e educação:** implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. Revista Educar. Curitiba: Editora da UFPR. N. 19, p. 217- 227. 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307677289\\_Estado\\_e\\_educacao\\_implicoes\\_do\\_liberalismo\\_sobre\\_a\\_constituicao\\_da\\_educacao\\_especial\\_e\\_inclusiva](https://www.researchgate.net/publication/307677289_Estado_e_educacao_implicoes_do_liberalismo_sobre_a_constituicao_da_educacao_especial_e_inclusiva). Acesso em: 15 jul. 2022.

SALGADO, J.A. **Desigualdade social**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SEDDON, Danielle Santos do Nascimento. **Vulnerabilidade social no Espírito Santo**: conceito e mensuração. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES).

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão**: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014.

WALZER, Michael. **Esferas da justiça**: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

6

*Shuana Louzada Cypriano Simas  
Márcia Moreira de Araújo*

**AUTOLESÃO E  
MEDICALIZAÇÃO NOS  
ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.6)

## S U M Á R I O

### RESUMO

O presente estudo analisa os impactos da autolesão e da medicalização nos anos finais do Ensino Fundamental, enfatizando a importância da atuação dos educadores na prevenção e cuidado dos alunos. Utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa com revisão bibliográfica, examinando artigos científicos publicados entre 2018 e 2022. Os resultados indicam que a autolesão, geralmente iniciada entre 12 e 15 anos, é uma busca paradoxal por alívio emocional através da dor física, sem intenção suicida. A pandemia exacerbou esses comportamentos devido ao aumento da vulnerabilidade. Conclui-se que é essencial uma formação contínua e específica para educadores e gestores escolares, visando capacitá-los a identificar e lidar com a autolesão de forma adequada e integrada. Ademais, a articulação entre escola e serviços de saúde deve ser fortalecida, e políticas públicas eficazes devem ser implementadas para tratar as causas subjacentes da autolesão, garantindo um ambiente escolar acolhedor e seguro para todos os alunos.

**Palavras-chave:** Autolesão; Medicalização; Ensino Fundamental; Educação; Desmedicalização.

## S U M Á R I O

### **ABSTRACT**

*The present study analyzes the impacts of self-injury and medicalization in the final years of elementary school, emphasizing the importance of educators' actions in the prevention and care of students. A qualitative methodological approach with a literature review was used, examining scientific articles published between 2018 and 2022. The results indicate that self-injury, usually initiated between 12 and 15 years of age, is a paradoxical search for emotional relief through physical pain, without suicidal intent. The pandemic has exacerbated these behaviors due to increased vulnerability. It is concluded that continuous and specific training for educators and school managers is essential, aiming to enable them to identify and deal with self-injury in an appropriate and integrated way. In addition, the articulation between school and health services must be strengthened, and effective public policies must be implemented to address the underlying causes of self-injury, ensuring a welcoming and safe school environment for all students.*

**Keywords:** Self-injury; Medicalization; Elementary School; Education; Demedicalization.

## INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste estudo é a busca por fundamentação teórica bibliográfica conceitual para a construção de projetos e atuação individual e coletiva de educadores para o acolhimento, escuta e cuidado de jovens que praticam a autolesão no ambiente escolar ou em outros lugares, sendo percebidos pelo olhar mais atento e sensível dos profissionais da educação. Este artigo parte da vivência no território escolar, notadamente voltado para a escola pública, e questiona o processo de medicalização da sociedade e a consequente rotulação psiquiátrica imposta à forma daquele que deve ser visto e escutado pelo educador. É necessário esclarecer que se trata de uma linha de trabalho e um posicionamento profissional ético e político de luta pela desmedicalização, nem sempre tratada e percebida no cotidiano escolar. A medicalização é entendida como o processo de transformar artificialmente questões sociais, históricas e políticas em questões de ordem médica, segundo Duarte (2020).

Neste artigo, são citados argumentos que fundamentam a escola enquanto local privilegiado para a atuação na prevenção, mitigação de danos e cuidado diante dos comportamentos autolesivos dos alunos. Tanto pela massiva presença dos jovens na escola, na fase em que a eclosão do comportamento é estatisticamente maior, quanto pelo posicionamento ético que impõe à escola a postura ativa de escuta e acolhimento de seus alunos, especialmente aqueles que estejam em situação de maior vulnerabilidade.

Foram destacados dados internacionais e brasileiros que indicam que é na faixa etária entre 11 e 15 anos que o comportamento autolesivo se manifesta pela primeira vez, justamente na fase em que os alunos devem estar frequentando o Ensino Fundamental II. Esse fato estatístico ajuda a formar o convencimento de que os projetos de mitigação de violência autoprovocada devem estar focados em alunos desse período escolar.

## METODOLOGIA

Com o objetivo de reunir e analisar conhecimentos produzidos sobre a autolesão sem intenção suicida em crianças e adolescentes, sua frequência e prevalência no Ensino Fundamental II, bem como a contextualização da medicalização no ambiente escolar, adotamos a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído em livros e artigos científicos.

Serviram-nos como fontes o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os bancos eletrônicos SciELO. A pesquisa desenvolvida durante o primeiro semestre de 2022 organizou-se ao redor do tema “Autolesão e Medicalização nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, e foram analisados trabalhos publicados entre 2018 e 2022. Em função da questão norteadora da pesquisa, não foram incluídos nesta revisão da literatura os estudos que abordam a autolesão e a medicalização de maneira genérica.

O conjunto de materiais encontrados nos levou a organizar sua divisão em quatro agrupamentos. No primeiro, reunimos pesquisas que oferecem um panorama geral sobre conceitos e contextos da medicalização e da autolesão. Em seguida, trouxemos a literatura que versa sobre a frequência e prevalência do comportamento autolesivo. Posteriormente, buscamos aporte em documentos oficiais que tratam da distorção de idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental II e os ecos do comportamento autolesivo nesse período escolar e faixa etária. Por último, enveredamos pelos estudos que se debruçaram sobre a problemática da medicalização no território escolar.

## CONCEITOS E CONTEXTOS DA MEDICALIZAÇÃO DA AUTOLESÃO

Este artigo segue o entendimento terminológico de Franklin e Nock (2017) de que, para um comportamento lesivo ser admitido como autolesão, é necessário que todos estes critérios estejam presentes: ausência de intenção suicida, intencionalidade (ou seja, não acidentalidade), ação direta sem outros passos entre o ato e a lesão, levar a um grau moderado de lesão e distinguir-se de outras lesões associadas a transtornos do desenvolvimento.

A vivência no cotidiano escolar impõe o equivocado entendimento de que a autolesão se manifesta enquanto um transtorno em si. No entanto, é notável que o aluno acolhido após se autolesionar está em plena tradução física de desespero e dor emocional que eclodiu por não encontrar outra forma mais adequada de expressão. É na busca de alívio que o comportamento autolesivo se manifesta, sendo uma maneira perversa de dar vazão às pressões e opressões que vitimam os discentes, sem que haja necessariamente um transtorno mental visível ao educador.

A difusão acrítica e crescente de 'patologias' que provocariam o fracasso escolar - de modo geral, 'patologias' mal definidas, como critérios diagnósticos vagos e imprecisos - tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas 'patologias' e 'distúrbios'. A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico ou rótulo estabelecido (Collares e Moysés, 1994, p. 29).

Com efeito, este artigo ecoa a partir do território escolar e não se propõe ao rotulamento psiquiátrico de qualquer forma de ser

daquele que há de ser acolhido. É necessário esclarecer que se trata de um posicionamento profissional pedagógico, ético e político de luta pela desmedicalização do cotidiano escolar. Seguindo o entendimento de Collares e Moysés que diz:

A biologização da sociedade só consegue se difundir tão rapidamente e ser tão facilmente aceita por trazerem a si a mesma ideologia que permeia todo o sistema de preconceitos que opera na vida cotidiana de cada homem. Então, é incorporada a esse sistema com grande facilidade, sem conflitos ideológicos - ao contrário, resistir a ela gera conflitos -, e infiltra-se no 'bom-senso', no 'senso comum', termos usualmente empregados para nomear/escamotear esse sistema de preconceitos no qual opera o pensamento do homem em sua vida de todo dia (Collares e Moysés, 1994, p. 26).

As autoras argumentam que a medicalização consiste em transformar artificialmente questões sociais, históricas e políticas em questões de ordem médica.

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo. Um exemplo gritante de como se medicalizam as grandes questões sociais, constitui o próprio processo saúde-doença, que vem sendo transformado em um problema médico, referente a cada indivíduo em particular (Collares e Moysés, 1994, p. 25).

Segundo Santos (2020), o fazer profissional leva à constatação de que os alunos que são acolhidos por se autolesionarem, em

muitos casos, são crianças e adolescentes que sofrem violências dos adultos que teriam por obrigação cuidar deles.

## FREQUÊNCIA E PREVALÊNCIA DO COMPORTAMENTO AUTOLESIVO

Este artigo tem seu tempo-espço focado no trabalho com crianças e adolescentes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, ou seja, na faixa etária esperada entre os 11 e os 15 anos. Porém, é necessário fundamentar o olhar específico nesta faixa etária para melhor compreender a frequência e prevalência dentro de um quadro mais geral de início do comportamento autolesivo, tanto no Brasil quanto em outros países. Cedaro e Nascimento (2013) sugerem que o comportamento autolesivo se manifesta em todas as faixas etárias e que, em geral, tem início na adolescência, entre os 13 e 14 anos, mas pode persistir por 10 a 15 anos ou muito mais tempo, localizando a faixa etária dos 18 aos 25 anos como a de maior potencialidade de incidência.

De acordo com Reis *et al.* (2012), cerca de 13% a 25% dos adolescentes e jovens adultos mencionaram já ter se envolvido em algum episódio de violência autoprovocada em algum momento da vida, e pelo menos 6% referem-se a engajar-se nessa prática com frequência, tornando-se um comportamento crônico.

Segundo a pesquisa de Guitana (2018), no sexo feminino, parece ocorrer na faixa dos 15 aos 19 anos, enquanto nos homens o pico fica entre a faixa de 20 a 29 anos. Simioni (2017), sugere que a maioria dos estudos demonstram a persistência desse percentual de diferença entre os sexos, e as taxas de comportamentos autolesivos nas mulheres podem ser até quatro vezes maiores que as dos homens.

Em pesquisas recentes, Santos (2021) apurou que a idade de emergência está na faixa etária dos 12 aos 15 anos, sendo que 9,5% dos respondentes iniciaram a prática de autolesão aos 12 anos, 19% aos 13 anos, 11,9% aos 14 anos e 14,3% aos 15 anos. Ou seja, cerca de 55% dos casos foram desencadeados entre os 11 e os 15 anos de idade.

## ECOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Os dados estatísticos aqui levantados apontam que se pode cobrir grande parte da eclosão dos comportamentos lesivos mantendo o foco de trabalho num período relativamente curto na vida dos estudantes. Segundo as orientações legais e normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a estruturação do Ensino Fundamental foi ampliada para nove anos e a data de corte para acesso inicial, ou seja, a data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental, é a partir dos seis anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo, sendo que esse padrão normativo foi determinado através do CNE/CEB nº 6 de 8 de junho de 2005 (Brasil, 2005).

Pressupondo que o avanço de séries seja sincronizado com o tempo cronológico, espera-se que um aluno frequente os anos finais do Ensino Fundamental dos 11 aos 15 anos de idade incompletos, estando nessa faixa de idade matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II (Brasil, 2005). Tal perspectiva cronológica é afetada pela distorção idade-série, que é entendida quando um aluno tem dois ou mais anos de idade além do previsto para o ano escolar que está cursando. No Brasil, o número de alunos em distorção idade-série é bastante significativo.

Dados da Pnad 2015 mostram que 97% das crianças de 6 anos de idade estavam frequentando a escola, evidenciando que o atendimento educacional nessa idade estava praticamente universalizado. Ou seja: a grande maioria das crianças entra no sistema educacional na

idade correta. Com o passar dos anos, no entanto, muitas delas vão ficando para trás. Segundo o Censo Escolar 2017, 12% dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm dois ou mais anos de atraso escolar. Nos anos finais do fundamental, o índice passa a 26% e, no ensino médio, chega a 28% (UNICEF, 2018, p. 4).

A distorção idade-série é especialmente relevante, quando focamos nas alunas e alunos que estão sendo vítimas de pressões e opressões, tão comuns nos relatos daqueles que se autolesionam. Diante disto, a *United Nations Children's Fund* (UNICEF) denuncia a maior incidência de vitimização por violências praticadas com os alunos que estão em distorção idade série:

Reverter esse quadro é urgente. Crianças e adolescentes com dois ou mais anos de atraso escolar estão mais vulneráveis, por exemplo, à violência, para além da sala de aula. A distorção idade-série pode ser considerada como um termômetro e um indicador de outras situações de violações de direitos que ocorrem na vida dessas meninas e desses meninos (UNICEF, p. 5, 2018).

Portanto, é imperativo que as escolas desenvolvam estratégias para lidar com essa questão, promovendo um ambiente de apoio e compreensão para esses alunos. Também é necessário a implementação de políticas educativas que visem a correção da distorção idade-série que possa contribuir significativamente para a redução dos casos de violência e autolesão, garantindo um desenvolvimento saudável e seguro para todas as crianças e adolescentes.

## A MEDICALIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A função do professor como identificador de distúrbios biológicos surgiu no Brasil na primeira metade do século XX. Trata-se de

um período marcado pela inserção da medicina no ambiente escolar e, conseqüentemente, pela união entre Saúde e Educação. Para Gomes (2019), a figura do professor passou a ser vista não apenas como um transmissor de conhecimento sob uma perspectiva conteudista, mas também como um identificador de anormalidades.

É possível perceber que a instituição escolar tem sido um local de proliferação dos discursos medicalizantes. Para Gomes (2019), a presença de outros profissionais na escola, para além daqueles formalmente considerados do campo da educação, como o psicólogo, pode acabar desqualificando a atuação de educadores junto a conflitos em seu ambiente de trabalho e corroborar a medicalização de condutas ditas desviantes. Pode haver a diminuição do comprometimento ético e político que a educação deve manter em relação ao bem-estar das crianças. Essa ausência de responsabilização está relacionada com os discursos medicalizantes, na medida em que os problemas tendem a ser considerados como individualizados, não coletivos e construídos historicamente. Porém, segundo Gomas (2017), quando bem utilizado, o encaminhamento pode não apenas atender à criança ou adolescente, mas também promover uma articulação e um trabalho colaborativo entre a escola e o serviço de saúde.

A escola é um território privilegiado para identificação precoce de comportamentos como o ato de lesionar o próprio corpo. Silva e Siqueira (2017) sugerem o papel da escola como aliada aos serviços de saúde na constatação da autolesão em alunos. Em alinhamento com o que afirma Gomes (2019), o potencial dos educadores para a observação e verificação precoce de um possível comportamento autolesivo também assevera que a escola tem a função de promover e proteger a saúde dos alunos. O Boletim Instrutivo “Violência Interpessoal e Autoprovocada” (VIVA) do Ministério da Saúde (Brasil, 2016) indica a responsabilidade de profissionais e gestores da escola:

A notificação é uma obrigação institucional, cabendo aos serviços, aos(às) gestores(as) e/ou aos(às) profissionais a responsabilidade de realizar a notificação compulsória

em conformidade com a legislação vigente. Compete à gestão local definir estratégias de acompanhamento dos casos e dar suporte aos profissionais (Brasil, 2016, p. 19).

Patez (2022) enfatiza que a escola, num contexto jurídico e enquanto instituição, está sob um conjunto de normas que a obrigam a relatar e encaminhar os registros de casos de autolesão. O ordenamento jurídico brasileiro determina esse papel à escola, no entanto são leis de um período histórico muito recente. Em âmbito nacional, pela Lei nº 13.819/2019, que instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, implementada pela União em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 2019).

A legislação do Estado do Espírito Santo é mais recente. O Governo capixaba promulgou a Lei nº 11.147/2020, denominada Lei do Cuidado, definindo a obrigatoriedade de relatar e notificar:

Esta Lei define a obrigatoriedade de Notificação Compulsória dos eventos de violência de interesse do Sistema Único de Saúde - SUS à autoridade sanitária estadual, por todos os profissionais dos serviços de saúde, instituição de ensino e assistência social, de caráter público, privado ou filantrópico, em todo o território do Estado do Espírito Santo (Espírito Santo, 2020, p. 9).

As iniciativas dos educadores de relatar os casos de autolesão se dão num ambiente de carência de informação estruturada. Segundo Patez (2022, p. 106) "cada segmento possui visão fragmentada e trabalha olhando apenas para a sua própria instância, limitando as possibilidades de oferta de serviço e ampliação do cuidado". Para ela, as parcerias possuem caráter emergencial e frágil e não duram tempo suficiente para pensar ações de longo prazo.

Patez (2022) também revela a necessidade de formação intencional para diferentes segmentos, identificando demandas diferentes entre os professores e a equipe gestora. Cada segmento apresenta uma demanda de qualificação diferente, sugerindo que

é preciso levar em conta a demanda dos diversos educadores e a especificidade de cada função.

Os professores, por exemplo, demandam mais informações a respeito do conceito de autolesão, sinais de alerta e acolhimento dos estudantes. A equipe gestora demanda ampliação do conhecimento acerca das legislações, encaminhamentos, preenchimento de formulários e notificações necessárias (Patez, 2022, p. 106).

A escola, enquanto instituição educativa e social, precisa assumir um papel proativo na identificação e manejo dos casos de autolesão. Diante disso, a formação contínua e específica de professores e gestores escolares é fundamental para que esses profissionais estejam capacitados a reconhecer os sinais de autolesão e a agir de forma adequada, promovendo um ambiente seguro e acolhedor para os alunos. Ademais, a articulação entre a escola e outros serviços deve ser incentivada e fortalecida, garantindo que as políticas públicas sejam implementadas de maneira eficiente e que os estudantes recebam todo o suporte necessário, não apenas no âmbito da saúde. Somente com uma abordagem integrada e colaborativa será possível enfrentar os desafios impostos pela medicalização e assegurar o bem-estar físico e emocional dos alunos.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados levantados através da revisão bibliográfica aponta que o intuito daqueles que se autolesionam não é provocar a própria morte, mas sim a busca paradoxal por algum alívio ao encobrirem suas dores sociais e psicológicas sob dores físicas. Trata-se de um trajeto de tradução física do desespero e da dor emocional. As referências consultadas indicam que a autolesão se inicia entre os 12 e os 15 anos. O estudo realizado no Brasil por

Santos (2021) indicou que 55% das pessoas que responderam à sua pesquisa afirmaram ter iniciado os comportamentos autolesivos entre os 12 e os 15 anos.

Vivemos um momento em que o discurso médico está presente em todas as esferas da sociedade, especialmente no ambiente escolar. Por outro lado, o fazer desmedicalizante considera as questões sociais, históricas e políticas que levam a comportamentos ditos desviantes.

Há um campo de acolhimento, escuta e cuidado em que os educadores atuam de forma intuitiva. Em grande parte dos casos, as ações pedagógicas se limitam a encaminhamentos dos casos que eclodem no território escolar aos serviços de saúde e ao Conselho Tutelar. Nesse trajeto de enquadramento dos alunos, as verdadeiras causas passam às margens dos fazeres psicológicos e psiquiátricos.

A trajetória histórica de nossa sociedade vem construindo um quadro em que a autolesão é estatisticamente recorrente. E esse trajeto foi agravado pela ocorrência da pandemia e de seus efeitos duradouros na sociedade brasileira. Espera-se que tais efeitos sejam sentidos na flutuação de casos de autolesão eclodindo no ambiente escolar pós pandêmico.

O ambiente escolar tem potencial para acolher, ouvir e cuidar de seus alunos de forma desmedicalizante, porém, historicamente, os educadores são responsáveis pelo encaminhamento dos alunos aos serviços de saúde. As normativas legais instituem que a escola atue de maneira ativa no processo de notificação dos casos de violência autoprovocada, bem como na responsabilização de gestores e educadores por suas ações e omissões. No entanto, todo esse arcabouço histórico e legal ainda não se traduziu em um treinamento efetivo para que educadores e gestores sejam sensibilizados e habilitados a agir conforme previsto na lei e com o acolhimento adequado aos alunos.

A obrigatoriedade legal de todas as crianças e adolescentes estarem matriculados e frequentando a escola faz com que a imensa maioria daqueles que iniciam o trajeto de autolesão estejam fisicamente nos espaços educacionais, exatamente no período em que a prevenção e a mitigação de danos são mais necessárias. A atual arquitetura do Ensino Fundamental no Brasil prevê a matrícula dos alunos no primeiro ano aos seis anos de idade, e com isso espera-se que, na idade do pico de início dos comportamentos autolesivos, o aluno esteja cursando os anos finais desse seguimento de ensino. Esse fato é ainda mais significativo quando se leva em consideração a incidência de 28% da distorção idade-série no Brasil (UNICEF, 2018).

Diante de todos os dados e argumentos acima expostos, forma-se o convencimento de que é no ambiente escolar (espaço) e nos anos finais do Ensino Fundamental (tempo) que os profissionais atuantes devem focar nos projetos e ações que visem prevenir, identificar, mitigar os danos os casos de autolesão sem intenção suicida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não tem a proposta de exaurir as complexas discussões sobre o enfrentamento da alta do número de crianças e adolescentes que se autolesionam, apenas busca lançar um olhar pedagógico e um pouco de luz sobre temas angustiantes, tensos e desafiadores: a autolesão e a medicalização. A pandemia trouxe consigo importantes impactos para a saúde física e mental de toda a sociedade (Brasil, 2022). O comportamento de autolesão, que já vinha aumentando consideravelmente a proporção de novos casos antes da pandemia, neste contexto, tem a probabilidade de aumentar ainda mais o número de novos casos, haja vista que toda a população ficou mais vulnerável aos eventos aversivos.

Para além da consciência de sua responsabilidade ditada por uma lei fria, é por motivações de sensibilidade moral, social e política que os profissionais da educação fazem encaminhamentos aos órgãos que entendem ter ferramentas para dar destino às crianças que se autolesionam. Os cortes na pele de meninas pobres de uma escola pública são por demais angustiantes e perturbadores para aqueles a quem o educador Arroyo (2018) destacou a importância de um olhar pedagógico que vá além das políticas de igualdade educacional e social, reconhecendo os oprimidos como sujeitos ativos em processos de resistência e libertação. Esses processos formam aprendizados, saberes, valores, culturas e identidades coletivas, recuperando as humanidades que lhes foram roubadas pelos opressores.

Diante desse cenário complexo, é crucial que os educadores recebam formação contínua e específica, não como forma de atribuir-lhes a culpa, mas para capacitá-los a lidar com a diversidade de fatores econômicos, sociais, culturais e políticos que oprimem os estudantes e influenciam o comportamento autolesivo. Esses fatores muitas vezes resultam em alunos que acabam sendo absorvidos pelo sistema de saúde sem que as causas subjacentes sejam devidamente tratadas por políticas públicas eficazes. Portanto, uma abordagem crítica e integrada, que inclua políticas públicas robustas e a formação adequada dos educadores, é essencial para enfrentar esse desafio e garantir um ambiente escolar que realmente acolha e cuide dos seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **CNE/CEB nº 6**, de 8 de junho de 2005: Estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino-Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12740-ceb-2005>. Acesso em 16 nov. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.819**, de 26 de abril de 2019: Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113819.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113819.htm). Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus Brasil**. 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Viva**: instrutivo - notificação de violência interpessoal e autoprovocada. Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. 2ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvms/publicacoes/viva\\_instrutivo\\_violencia\\_interpessoal\\_autoprovocada\\_2ed.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvms/publicacoes/viva_instrutivo_violencia_interpessoal_autoprovocada_2ed.pdf). Acesso em 16 nov. 2022.

CEDARO, J. J.; NASCIMENTO, J. P. G. do. Dor e Gozo: relatos de mulheres jovens sobre automutilações. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 203-223, 2013. DOI: 10.1590/S0103-65642013000200002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/63404>. Acesso em: 9 nov. 2022.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Série Ideias** n. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: [www.crmariocovas.sp.gov.br/amb\\_a.php?t=008](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=008). Acesso em: 23 nov. 2022.

DUARTE, Beatriz Pombo Spinassé. **Crianças que não aprendem na escola**: Problematizando processos de medicalização e patologização das infâncias. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Estadual Nº 11.147**, de 7 de julho de 2020: Define a obrigatoriedade de Notificação Compulsória dos eventos de violência. Disponível para consulta em <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4984#/p:9/e:4984?find=11.147>. Acesso em: 02 set. 2022.

FRANKLIN, J.C., NOCK, M.K. **Nonsuicidal self-injury and its relation to suicidal behavior**. In: Kleespies, P.M. The Oxford Handbook of Behavioral Emergencies and Crises. New York: Oxford University Press, 2017.

GOMES, Beatriz Corrêa da Silva. **A medicalização a partir da autolesão**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GUITANA, C. M. J. A. **Comportamento autolesivo na personalidade borderline**. Tese (Doutorado em Ciências e Tecnologias da Saúde) - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2018.

PATEZ, Mariana Luz. **Autolesão**: Uma discussão sobre a mobilização do atendimento em rede. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Humanidades) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

REIS, M., FIGUEIRA, I., RAMIRO, L. & MATOS, M. G. **Jovens e comportamentos de violência autodirigida**. Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade (pp.259-276). Lisboa: Placebo, Editora LDA, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/236219696\\_Reis\\_M\\_Figueira\\_I\\_Ramiro\\_L\\_Matos\\_MG\\_2012\\_Jovens\\_e\\_comportamentos\\_de\\_violencia\\_autodirigida\\_In\\_Matos\\_MG\\_Tome\\_G\\_edes\\_Aventura\\_Social\\_Promocao\\_de\\_Competicencias\\_e\\_do\\_Capital\\_Social\\_para\\_um\\_Empreendedorismo\\_/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/236219696_Reis_M_Figueira_I_Ramiro_L_Matos_MG_2012_Jovens_e_comportamentos_de_violencia_autodirigida_In_Matos_MG_Tome_G_edes_Aventura_Social_Promocao_de_Competicencias_e_do_Capital_Social_para_um_Empreendedorismo_/citation/download). Acesso em: 10 nov. 2022.

SANTOS, Elenice Peixoto da Costa dos. **Correlacionando fatores ambientais e o comportamento de autolesão**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

SILVA, M. F. A. & SIQUEIRA, A. C. **O perfil de adolescentes com comportamento de autolesão identificados nas escolas estaduais de Rolim de Moura** - RO. Revista FAROL, 3(3) (pp. 5-20), 2017. Disponível em: <https://revista.farol.edu.br/index.php/farol/article/view/38>. Acesso em: 09 nov. 2022.

SIMIONI, A. R. **Autolesão deliberada em crianças e adolescentes**: prevalência, correlatos clínicos e psicopatologia materna. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria e Ciências do Comportamento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

UNICEF. O cenário da distorção idade-série no Brasil. **Revista Panorama da distorção idade-série no Brasil**. 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama\\_da\\_distorcao\\_idade-serie\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

7

*Jussimara dos Santos Gimenes*

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NO  
PARADIGMA DE ESCOLAS  
URBANAS E RURAIS NA  
EMERSÃO EDUCACIONAL  
PÓS-PANDEMIA**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.7*

## INTRODUÇÃO

A educação sempre foi o pilar da nossa sociedade. Mas, há de saber que ela sofre alterações mediante o contexto social que está inserida. Sempre que há um fator inédito, ela tende a se adaptar para adequar às tensões sofridas. Imergimos de forma abrupta na pandemia, e emergimos também de forma abrupta, pois não sabíamos se retornaríamos de fato ou como retornaríamos e o que iríamos fazer. Nossos fazeres docentes estão ameaçados e nossa prática deverá ser ressignificada. Mas, pensar nessas práticas na dicotomia da educação rural e urbana, se torna mais que desafiador, pois, tende a trazer a tona uma desigualdade enorme neste contexto escolar.

O diálogo entre cidade e campo sempre foi importante nos mais variados contextos sociais. Mas, as discussões em torno da esfera educacional têm sido com diálogos de lutas e desafios, lutas em prol de possíveis de serem alcançados no contexto escolar.

Pensar em educação rural se torna um aparato mais abrangente, e é fruto de discussões na esfera educativa. É a resposta a lutas sobre os direitos educacionais dos agentes que nele estão inseridos. Mas, pensar na educação do campo sem o seu efetivo, é como estar com seu vinho no cálice e não poder beber. Por isso, é necessário que as políticas públicas voltadas para a educação possam ser de fato inclusivas no contexto rural.

Com relação ao campo, entende-se que “[...] é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares” (Santos, 2017). Espaço para debates, demonstrando a forma heterogênea na discrepância existente com relação à cidade nos tempos atuais.

Estar no chão da escola novamente, é tentar romper com as perdas sofridas e preencher os espaços e lacunas que foram deixados. Os educadores hoje se encontram em um beco sem saída, em um labirinto, sem saber qual rumo tomar, não sabem como prosseguir depois de perdas irreparáveis no desenvolvimento do aluno.

À medida que analisamos nossas práticas docentes, vamos percebendo que há dificuldades rumo a mudanças e melhorias. Analisar e observar nosso fazer cotidiano sempre nos incomoda, pois nos tira da zona de conforto e nos afronta mediante a nossa realidade. Este incomodo deve nos levar a pensar em metodologias significativas para o aluno.

A educação não é a mesma. E nunca mais será. Já vivíamos tempos obscuros, anos difíceis, e parece que a pandemia só evidenciou tudo isso. Ela trouxe à tona, deixou escancarado tudo que passávamos por dentro dos muros escolares.

Sempre que os educandos mudaram, a pedagogia e a docência foram tensionadas. As tensões assumem um caráter mais radical: quando as imagens dos educandos se quebram, o que acontecerá com nossas imagens docentes é algo de grande desafiador. [...] (Arroyo, 2004). Desafiador em todos os contextos, mas assistir a esta problemática em uma educação tida como esquecida, é mais demasiado ainda.

Ferreira e Oliveira (2018) descrevem que em nosso país sempre houve um contraste da educação do campo e da cidade. [...] Estas discrepâncias se mostram, principalmente, no que se refere ao cenário educacional. As escolas urbanas são destaques nas políticas de investimentos, em desenvolvimento, tecnologias, formação, dispondo, portanto, de mais avanços.

Dialogar nesses contextos variados, heterogêneos, se faz necessário, achar pontos igualitários para a resolução de problemas

educacionais que possam dar certo em ambos espaços de aprendizagem. É fato que:

[...] A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, dever ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Molina, 1999, p. 24).

No que tange às distinções de educação rural e urbana, não há como negar que há uma discrepância em políticas viáveis para ambas as localidades. A educação urbana sempre teve seus anseios mediante a prática e o fazer docente. Mas, assistir toda a problemática educacional no meio da Educação do campo é algo mais desafiador. Ferreira, Oliveira e Silva destacam:

[...] a educação do povo do campo é algo que, ainda nos dias atuais, está longe das realidades vivenciadas no dia-dia pelos sujeitos que ali pertençam. Tornando-se uma educação “remanejada” por alguns órgãos, os quais são compostos por sujeitos alheios a realidade e sem nenhum pertencimento.

Talvez não enxergávamos tal diferença, pois o caráter docente enraizado na sociedade, é sem dúvida, a base de uma desigualdade que está escondida nas lutas de um pequeno grupo social.

## EMERSÃO EDUCACIONAL

A escola sempre foi lugar de alunos e professores. Ela assim o é por tudo isso que são. “[...] a escola sem os alunos e professores não é a mesma. Parece uma casa vazia. Desabitada” (Arroyo, 2004) Foi exatamente o que vivenciamos na pandemia. Uma escola vazia,

sem filhos, sem pais, sem professores, desabitada. Um lugar apenas de existência material.

Como emergência educacional, compreende-se o processo pós-pandêmico da Covid-19 no contexto escolar. Esta emergência se dá pois, ficamos imersos durante quase dois anos em nossas práticas cotidianas. Não que ficamos parados, pelo contrário, trabalhamos muito mais. Mas, a prática vivenciada dentro dos muros escolares, de fato não aconteceu. Imergiremos em anos difíceis e emergimos de forma dilacerada em tempos mais obscuros ainda.

Esta emergência trouxe desafios que ultrapassam nosso controle pois, tende-se a grandes estudos e um olhar mais abrangente de compreensão. Ficaram pedaços, e o que nos resta é juntá-los através de fazeres e desfazer cotidianamente. Tudo o que for feito daqui em diante, será contabilizado nestes 2 anos de retrocesso. A escola não retrocedeu, mas sempre voltaremos às estacas anteriores, duas casas antes neste tabuleiro do jogo, tentando entender onde foi que deixamos de dar continuidade ao nosso trabalho cotidiano.

A pandemia da Covid-19, que teve início em nosso país no ano de 2020, trouxe, em suas abarcações, grandes desafios em nosso cotidiano. Segundo Aguiar, Cruz e Resende (2021) desafios como crise sanitária, de saúde, econômica, social, educacional, uma situação inédita [...]. Mas essa crise se aflora quando falamos do contexto rural, da educação que acontece no campo.

Se analisarmos as mais diferentes situações dentro da escola, nos perguntaremos como daremos prosseguimento a nossa prática pedagógica. Olhar para nossos alunos hoje e enxergar uma gama de relações rompidas, é um paradigma novo para nós. Parece que toda a realidade que já sabíamos que tínhamos na escola foi escancarado.

Observa-se nesta emergência educacional, vários pedaços deixados para que possamos juntar. Pedaços que trouxeram como consequência uma dependência enorme em nossos alunos. Não

conseguem fazer muita coisa sozinhos, não exploram, não indagam, não produzem, estão ainda imersos. Muito do que deveria ser aprendido, eles não aprenderam.

É fato que, esta tensão e este aparato de tentar entender, não cabe somente a nós. Não podemos e não devemos ser responsabilizados por tudo isso. Mas, é necessário que todos os agentes envolvidos se entrelacem para buscar sanar este lapso educacional nesta emersão educacional, e não somente os professores. Arroyo (2004) enfatiza que não devemos reproduzir mais a cômoda ilusão de que a responsabilidade sempre deverá ser somente nossa e não do coletivo. Mas que, à escola e aos professores cabe parte da responsabilidade, mas não a única.

O fechamento das escolas por bastante tempo, trouxe, em sua linha tênue, alguns problemas já enfrentados no contexto escolar, mas, com grande e intensa demanda: a dependência mental, social e emocional das crianças.

É necessário ter um olhar mais abrangente e sensível, para pensar e dialogar na necessidade de adaptação educacional (Arroyo, 2004). É necessário juntar os pedaços.

## PRÁTICAS INCLUSIVAS

Educação direito de todos e dever do estado e da família. A constituição Federal de 1988 nos traz esta realidade, este dever:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, Constituição Federal. 1988).

Este artigo soa de forma muito harmônica aos nossos ouvidos, sabemos de cor e muitas vezes estamos “cansados” de ouvi-lo. Não digo cansados porque estamos fartos, mas por já termos ouvido inúmeras vezes. Seja em nosso dia a dia, seja em formações continuadas, cursos, ou nos mais diversos contextos educacionais. Mas, pensar em educação como direito de todos, engloba uma massa muito grande da sociedade. Portanto, se a educação é direito de todos, não há como negar que independente de qualquer situação ou dificuldade, o aluno tem como direito o seu desenvolvimento pleno. Silva e Silva (2018) nos trazem esta noção:

O desenvolvimento pleno dos estudantes, para além das políticas públicas descritas sob a forma de legislação, requer práticas pedagógicas desenvolvidas conjuntamente por todos os atores envolvidos no processo educativo. Para tanto, a inclusão escolar para que, de fato, possa ser materializada, requer práticas pedagógicas que envolvam todos no cotidiano escolar (Silva, 2018, p. 08).

Para isso, é necessário, nos mais diversos contextos heterogêneos que temos dentro da escola, pensar em práticas docentes que nos levem a alcançar todos os envolvidos no processo de aprendizagem. É necessário pensar em práticas inclusivas. Nos mais diversos contextos escolares, as práticas inclusivas se tornam um aparato apenas para alunos com necessidades abrangentes. Silva, Pedro e Jesus descrevem sobre inclusão:

Incluir, portanto, não significa homogeneizar, mas, ao contrário, dar espaço para a expressão das diferenças. Uma diferença que se mostra não como desigualdade, mas como afirmação contundente do princípio de que todos são iguais no universo dos direitos humanos, da liberdade de expressão, da sobrevivência com dignidade e das oportunidades (Silva, Pedro e Jesus, 2014, p. 07).

Para que a inclusão aconteça de forma a alcançar o mais elevado nível de aprendizagem do aluno, é necessário que se compreenda como isso se dará, é necessário pensar os métodos significati-

vos em sala de aula. A ideia é incluir todos os estudantes, reconhecer então quais são as diferenças existentes e como o trabalho docente poderá atender as subjetividades dos mesmos.

Alimentamos a tenra ideia de que, alunos bons são aqueles que conseguem aprender. E excluímos gradativamente de nossos anseios docentes o aluno que não consegue efetivar o aprendizado. Muitas vezes nem buscamos entender ou compreender qual o caminho este aluno tem trilhado, não buscamos entender que eles são reflexos do contexto que vivenciam e muitas vezes não conseguem se desenvolver pois, buscam sanar em outras áreas as faltas que nelas existem. A pobreza, a miséria afetiva são causadores de grandes impactos no contexto escolar. Alunos que chegam no chão da escola sem conseguir dar conta do processo de ensino por estarem doloridos, tendo que lidar com as suas feições da realidade de vida.

É neste pensamento, nesta linha, que os professores e todo corpo docente junto deve inserir, incluir sua clientela, seja ela qual for e buscar uma perspectiva que tenha o sumo efetivo da aprendizagem. Não é uma tarefa fácil, mas não podemos permanecer de olhos fechados, vedados, assistindo a tudo isso sem fazermos nada. É necessário incluir, através das nossas práticas, os mais diferentes agentes educacionais, para que a educação seja sim, direito de todos e realidade vivida.

A ideia de inclusão tão na moda pode reforçar a visão: incluir nas letras, alfabetizar, dominar as noções elementares, ter um diploma de ensino fundamental sempre será uma vantagem [...] é o consolo na moda. A escola se orgulha de ser inclusiva porque fornece a cada "acidentado" social um kit de primeiros socorros (Arroyo, 2004).

Mas, há de saber que os movimentos sociais, para consolo, buscam de fato o efetivo dos direitos. Existem muitas dificuldades que devem ser levadas em consideração para que a inclusão seja

de fato abrangente e assume seu caráter dimensional. As questões como investimentos em políticas públicas, preparação do professor como formação qualificada, espaços existentes, se tornam pontos que devem ser levados em consideração quando a prática de fato não acontece.

Quando trazemos à tona a ideia de prática inclusiva, não levantamos apenas a bandeira para os alunos portadores de deficiência física, mas englobamos quaisquer níveis de dificuldade, seja ela física, intelectual ou social. Pensamos em indivíduos com um conjunto de fatores, que possa impedir o mesmo de atingir seu potencial desenvolvimento. Ou seja, a prática inclusiva é voltada a alunos que possuem dificuldades, seja ela qual for, em aprender. Neste contexto, a prática inclusiva se dá a alunos de escolas muitas vezes “esquecida”, deixada para depois, dentro da realidade da escola. A educação rural, têm sido fruto de inúmeras discussões. Iremos nos ater ao que diz respeito a práticas docentes educacionais.

## O PARADIGMA URBANO E RURAL NA EMERSÃO EDUCACIONAL

A emersão educacional do qual tenho citado anteriormente, nos trouxe realidades inóspitas nos mais diversos contextos educacionais. Realidades que muitas vezes não entendemos. Compreendemos muitas vezes nossos alunos, mas não sabemos como faremos para reaprender a ensinar. Nossas práticas estão ameaçadas, e não podemos negar que estamos estáticos mediante a realidade que estamos vivenciando.

Estamos em tempos em que as polaridades parecem estar se desmoronando. Há um enigma educacional extremo. há um

paradigma a ser deslanchado. O paradigma urbano e rural que vem se arrastando há anos nos muros das escolas. A pandemia, e a emergência educacional pós pandemia, trouxe à tona e aflorou essas diferenças.

Há que investir em políticas para resgatar o aprendizado do aluno. Diversas gestões têm buscado formas diferentes para sanar essa defasagem. Mas, esses investimentos não têm sido priorizados na educação rural, que já tinha em seu contexto, uma peculiaridade enorme. Observa-se que é uma educação marginalizada no efetivo das políticas educacionais, bem como sua implementação.

No Brasil, a educação não é ofertada de maneira igual para todos, nem tem como ser. Mas o nível desigualdade entre os agentes envolvidos, sua oferta e sua distribuição precisam fazer com que as comunidades mais carentes de recursos possam ter sua devida atenção.

Nessa conjuntura, é possível constatar que a educação no contexto rural, precisa preparar os seus alunos para a vida, a democracia e para as lutas sociais. Para isso, é necessário que a escola tenha sua identidade e assuma uma forma baseada na ideia de força para o desenvolvimento pleno do educando. A educação do campo emerge como um modelo para diminuir as diferenças que existem na aprendizagem. Isso tem sido um desafio constante pois, não é apenas ensinar conteúdos, mas sim tornar o ensino mais humano. Santos (2017) defende o campo:

“[...] como espaço de particularidades e matrizes culturais. Esse campo é repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade” (Santos *apud* Fernandes & Molina, 2005, p. 35).

Seguindo a lógica perpendicular, é necessário enfatizar a educação urbana, ou da cidade. Esta tida como educação por excelência. Não excludente. Educação com aprimoramentos nas políticas de incentivo e nas mais diversas políticas públicas educacionais. A educação com civilização. Apesar de todas as dificuldades existentes no âmbito escolar, nos seus mais diversos contextos heterogêneos, a cidade possui maior relevância quando comparada a educação rural. Ela está devidamente legalizada a receber incentivos das gestações públicas de forma a sanar as dificuldades nela existente. Há um paradigma urbano e rural que desencadeia nos mais diversos ambientes:

Mas uma primeira compreensão necessária para nós é de que se o conceito de educação do campo como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de educação do campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Esta é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a educação do campo (Caldart, 2012, p. 14).

Da mesma forma este paradigma urbano e rural se dá por essa dicotomia que de certa forma traz à tona modelos que rompem com uma educação igualitária, ou uma educação por excelência. É um paradoxo interminável, uma forma de tornar mais abrangente as discrepâncias existentes no contexto educacional.

Nas lutas coletivas entre os professores, há um avanço quando pensamos em nossas práticas, e colocamos em xeque nosso fazer docente. Pensamos, dialogamos e discutimos a necessidade de suprimir as defasagens escolares. Essa discussão deve abranger não somente nossas práticas no cotidiano escolar, mas abranger nossas lutas e concepções de enxergar o outro, no seu mais diferente contexto, como àquele que precisa ser olhado com mais sensibilidade.

Esta emersão educacional nos fez repensar nossa prática para além do que estávamos acostumados a ver. Por isso é necessário tentar compreender de que forma ressignificaremos e acertaremos tudo o que está fora do lugar. É certo que teremos muito tempo pela frente para tentar consertar, não consertar de tentar inverter ou trazer o velho para o novo, ou vice-versa, mas consertar primeiro nosso fazer docente, para então assim amenizar as perdas sofridas.

## PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO RURAL INCLUIR PARA NÃO EXCLUIR

Entende-se aqui como práticas inclusivas, àquela voltada a incluir os mais diferentes tipos de alunos dentro do contexto escolar, mais precisamente na educação rural. Uma educação que busque seus aparatos legais e consiga de fato usufruí-las, fazendo então dos seus direitos, objetivos efetivos.

Mas o que observamos é uma educação que tem sido martirizada há décadas. No que tange às políticas públicas de valorização, ela tem sido prioritária na ideia de ser educação compensatória. Uma educação que recebe seu aparato quando toda a comunidade urbana já o recebeu. É o grupo do descaso e esquecimento do meio. O resto do que já foi. É necessário entender que a educação do campo é diferenciada. Melo (2019) nos aponta para uma educação diversificada que necessita de um olhar mais subjetivo:

A educação do campo por sua natureza é detentora de uma diversidade de sujeitos que a fazem. Dessa forma, entender as peculiaridades e especificidades dos povos do campo, requer da equipe pedagógica multidisciplinar uma tomada de atitude voltada para inclusão (Melo, 2019, p. 09).

No entanto, se faz necessário pensar e repensar nas práticas docentes inclusivas. Práticas essas que possam de fato incluir os seus alunos, e que busque minimizar a discrepância na educação do contexto rural. Para isso é o professor precisa repensar seus métodos de ensino e trabalhe nas potencialidades dos alunos de forma a inseri-los na realidade em que vivem. Em síntese, buscar ajudar e incluir ao meio os agentes que dele não estão, por quaisquer que sejam a razão.

Neste sentido, os movimentos sociais do campo podem contribuir para dinamizar a escola, fazendo com que esta leve em consideração a realidade dos sujeitos do campo, a partir de suas especificidades e culturas. O intuito da Educação do Campo é oferecer uma educação escolar, associada ao conhecimento e à cultura do campo, que busca desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar, numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem (Porto, Duboc e Ribeiro *apud* Arroyo. 2006).

A dinâmica que se faz necessário para a construção de uma educação de qualidade no contexto rural, perpassa a esfera da educação inclusiva e tem como aparato principal de almejar a participação e inclusão de todos os agentes envolvidos no processo educacional.

Excluídos da esfera educacional, mediante a um aparato que se volta aos sujeitos em busca de seu crescimento global, o que se vê de fato na educação rural é a busca incessante de condições fidedignas em detrimento de interesses da sociedade e do capital. Porto, Duboc e Ribeiro destacam que é necessário repensar prática de inclusão no contexto rural como:

Uma maneira de viver que inclua verdadeiramente o outro no viver, na qualidade da humanidade, e não a divisão somente da pobreza e das sobras da produção da cultura humana, de alimentação, de moradia, de conhecimento científico, da tecnologia e do desenvolvimento econômico (Porto, Duboc e Ribeiro, ano, p. 89).

Há muito o que fazer quando falamos em educação rural e práticas inclusivas, na busca de proporcionar ao aluno uma educação humanizada. O ímpeto de tornar a educação voltada para políticas inclusivas no campo trará a real noção dos agentes que vivenciam o contexto rural.

A educação rural deve buscar a efetivação da inclusão em concerne com a qualidade de vida, deve buscar também o significado de existência do outro. Esse outro pode ser qualquer agente transformador no âmbito escolar, e todos são singulares e possuem suas especificidades. Diante destas especificidades, é necessário o reconhecimento desses sujeitos como subjetivos em seu contexto escolar (Melo, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em práticas docentes sempre é uma tensão e objeto de grandes discussões e estudos. A todo momento estamos tentando ressignificar nossas práticas docentes, nossos fazeres e desfazer, na busca de melhorias para os nossos alunados e também na melhoria do nosso fazer diário, em busca de uma melhor reorganização da nossa vivência escolar. Para isso, devemos considerar os demais contextos escolares e as usa mais variadas clientela. Pensar de uma forma a organizar nossa prática através da metodologia de inclusão. Esse aparato concerne há muito tempo. Estamos frente a uma luta de décadas. Mas, quando nos deparamos com uma imersão educacional dilacerada e abrupta no contexto escolar, pensamos em como ressignificar novamente nossa fazer mediante esta emersão que se aflorou.

As políticas de investimentos pautadas na dicotomia rural e urbana, nos trazem grandes reflexos dos ambientes que são

muitas vezes esquecidos. Contexto urbano sempre foi a prioridade das políticas de investimentos, o estopim em quaisquer esferas ou projetos da gestão pública, O contexto rural tem se tornado o mártir do esquecimento e essa visão já está alocada há décadas. Esta emergência educacional pós pandemia, só aflorou mais o que de fato não estava escancarado. Nos alfinetou de uma tal forma que agora sabemos que não temos como mais deixar de elado ou fingir que não estamos vendo ou vivenciado todas as dificuldades e anseios dos nossos alunos, agora de uma forma exacerbada.

É necessário que repensemos onde daremos continuidade e de que forma faremos. Como iremos romper com este paradigma já existente e que agora está mais nítido no contexto escolar. Claro que não devemos ser responsabilizados por tudo isso, mas entender e compreender e tivermos discernimento e reconhecimento de que algo precisa ser feito para que haja realmente mudança no efetivo da aprendizagem, estaremos a passos largos rumo a efetivação do sucesso da aprendizagem, através no nosso fazer docente, através das nossas práticas diárias e de inclusão nos mais variados contextos escolares. É preciso reconhecer o que estamos lidando atualmente e qual caminho podemos trilhar.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, **Constituição Federal**, 1988. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf> acesso em 07 de dezembro de 2022.

CALDARDT, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In*: **Educação do Campo**. Disponível em: [http://www.ce.Ufes.br/educacaodocampo/dow/edroml/ii\\_03htm](http://www.ce.Ufes.br/educacaodocampo/dow/edroml/ii_03htm). Acesso 08 de dezembro de 2022.

FERREIRA, Sara H.A; OLIVEIRA, Maria Eliane. Educação do campo: a relação campo-cidade em escolas do oeste potiguar. **V Congresso Nacional de Educação**. 2018. UFRSA.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, 2017.

MELO, Maria Aparecida. Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades. **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema/AL. vol. 4, n. 2, p. 496-510, mai./ago. 2019. Disponível em: [https://diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/613/800](https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/613/800). Acesso em: 07 de dezembro de 2022.

MOLINA, M.C.; NÉRY Ir.; KOLLING, Edgar Jorge. **A educação básica e o movimento social do campo**. Copyright, 1999.

PORTO, Klayton Santana; DUBOC, Maria José Oliveira; RIBERIO, Solange Lucas. Educação do campo e inclusão de estudantes com deficiência: percepções e práticas docentes. **Educação em Foco**, ano 24, n. 42, jan./abr. 2021, p. 110-133 | e-ISSN-2317-0093 | Belo Horizonte (MG).

SANTOS, Ramofly B. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, 2017 (Out./Dez.); Micropolítica, democracia e educação. Disponível em: [file:///C:/Users/Jussimara/Downloads/24758-105852-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jussimara/Downloads/24758-105852-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 08 de dezembro de 2022.

SILVA, Flávia; SILVA, Lázara. **As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea**. Recorte da pesquisa de mestrado acadêmico em educação da Faced/Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: [https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/praticas\\_pedagogicas\\_inclusivas\\_ou\\_excludentes.pdf](https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/praticas_pedagogicas_inclusivas_ou_excludentes.pdf). Acesso em: 07 de dezembro de 2022.

SILVA, Berenice M<sup>a</sup> Dalla Costa da; PEDRO, Vanize Dalla Costa; JESUS, Eliane Maria de. Educação Inclusiva. **Semana Acadêmica**. Disponível em: [https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao\\_inclusiva.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva.pdf). Acesso em: 08 de dezembro de 2022.

8

*Cristiana Ana Lima  
Marcus Antonius da Costa Nunes*

**AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS  
NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS:  
UM ESTUDO DE CASO EM DUAS  
INSTITUIÇÕES DE CARIACICA - ES**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.8*

## S U M Á R I O

### RESUMO

Este estudo pretende lidar com algumas consideradas lacunas em torno das práticas pedagógicas vivenciadas por professores e alunos no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vivemos uma época de notórias transformações tecnológicas nas quais verifica-se uma grande demanda em busca de uma educação sistematizada e de qualificação diferenciada, embora os desafios propostos no cotidiano dos envolvidos ainda estejam muito aquém do se pode esperar e sugerir para uma mais efetiva integração dos mesmos em nossa sociedade. Acredita-se que tais considerações sejam de suma importância para a discussão e investigação da determinada modalidade, na busca por responder ao seguinte questionamento: Como ocorre a prática pedagógica de alfabetização de jovens e adultos nas instituições Escola Municipal de Ensino Fundamental "Renascença" e Escola Municipal de Ensino Fundamental "Terfina Rocha Ferreira", no município de Cariacica – ES? Acredita-se também que somente ao se compreender a educação por meio do desenvolvimento de uma ação permanente é que se poderá fornecer algum entendimento e, por conseguinte, construir conhecimentos sobre a práxis docente. Diante disso, como docente do sistema municipal do ensino básico, observei a importância de investigar e deslindar sobre a temática aqui proposta, tomando como fundamento epistemológico as contribuições de autores como Freire, Pinto, Libâneo, dentre outros. Assim, a referida pesquisa assume uma abordagem qualitativa, constituindo-se uma pesquisa-ação por promover uma interação do pesquisador com o grupo investigado, a partir da observação participante, cujo objetivo consiste em analisar as práticas do planejamento e os materiais didáticos utilizados durante o período em que o aluno da EJA está inserido na respectiva formação, para buscar, assim, uma resignificação das práticas pedagógicas e proporcionar novas possibilidades ao educando. Para tanto, como instrumento de coleta de dados será realizado questionário semiestruturado, tomando como sujeitos participantes do estudo os professores, pedagogos e alunos da EJA nas escolas selecionadas como locus da pesquisa.

**Palavras-chave:** Desafios. Educação de Jovens e Adultos. Demandas. Cidadania.

## INTRODUÇÃO

Pensar em Educação de Jovens e Adultos (EJA) remete a cogitar um público diverso e com interesses variados. Sabe-se que frente às transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que são características do mundo contemporâneo, surge uma constante necessidade de atualização e qualificação dos indivíduos. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos tornou-se necessária para oportunizar aos indivíduos que não tiveram acesso à escola na idade própria o resgate de seus estudos e a aprendizagem no sentido de exercer com consciência seu papel como ser pensante numa sociedade democrática.

Nesse contexto, compreende-se o ato de ensinar como uma tarefa complexa, o que gera grande labuta por parte dos profissionais da área de educação para que seja feito um trabalho que tenha resultados significativos e eficazes. Isso porque essa modalidade traz consigo as especificidades que caracterizam o público-alvo atendido, como pessoas com histórico de vida variados, que influenciam diretamente na forma como esse sujeito se relaciona com a educação.

Contudo, é necessário que, para que a prática docente na EJA tenha significado, exista certa sensibilização de que uma unidade de ensino não é apenas um lugar de reprodução de conhecimento acumulado pela sociedade, mas um ambiente onde há encorajamento para exercitar a cidadania e construção de saberes por parte da comunidade escolar. Além disso, o processo de ensino que se propõe como formador de cidadãos críticos deve oportunizar o exercício da crítica e instrumentalizar seus participantes com competências que permitam a atuação cidadã nos espaços que percorrem. Para isso, entende-se como fundamental a reflexão e discussão acerca da EJA, suas possibilidades, práticas e demandas, contribuindo para a compreensão de quais os sujeitos envolvidos nesse processo e como é formada, historicamente, essa modalidade de ensino.

Assim, compreende-se que de nada adianta impor conteúdos se os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos não tiverem consciência do alcance e da importância dos direitos e dos deveres dos envolvidos no processo e da tomada de consciência destes por parte dos alunos. A EJA, portanto, não consiste somente em conteúdos, mas no reconhecimento de certos valores, experiência e competências, assim como pressupõe a Base Nacional Comum Curricular.

Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC):

Os homens, mulheres, jovens, adultos, ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixos poder aquisitivo, que consomem, de modo em geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com família ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações (Brasil, 2004, p. 18).

Faz-se necessário, nessa ótica, caracterizar a prática pedagógica, levando-se em conta as diversidades e variantes, tem sido tema de reflexão nos últimos anos. Entre tantas questões polêmicas a serem investigadas em Educação, a aprendizagem ou as “dificuldades de aprendizagem” propriamente ditas merecem destaque nos estudos e investigações por parte de estudiosos.

Esse estudo, portanto, vai de encontro com as práticas pedagógicas para o professor/aluno, como uma das questões que provoca a educação brasileira e, em especial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pensando nesta evolução educacional em larga escala, fugindo de uma educação engessada e cristalizada, nos propomos nessa investigação de pesquisar a seguinte questão: Como ocorre a prática pedagógica de alfabetização de jovens e adultos nas instituições Escola Municipal de Ensino Fundamental “Renascer” e

Escola Municipal de Ensino Fundamental “Terfina Rocha Ferreira”, no município de Cariacica – ES?

Diante deste panorama inicial acerca da aprendizagem na idade adulta, esta pesquisa se propõe como reflexão por meio do planejamento de situações didáticas para a ressignificação da prática do educador sobre educando, visando novas possibilidades de aprendizagem através do aproveitamento do contexto do educando, possibilitando, com isso, seu desenvolvimento pessoal, social e cultural, pois se percebe a importância do professor no sentido de transformar o espaço formativo numa oportunidade de desenvolver valores que garantam a qualidade do ensino, o crescimento pessoal e profissional tanto do educador quanto do aluno.

Tem-se, portanto, como objetivo geral do estudo compreender como se dá a prática pedagógica de alfabetização de jovens e adultos nas instituições Escola Municipal de Ensino Fundamental “Renascer” e Escola Municipal de Ensino Fundamental “Terfina Rocha Ferreira”, no município de Cariacica – ES.

Como objetivos específicos, elencamos:

- Identificar quais os desafios vivenciados pelas escolas no que se refere a modalidade Educação de Jovens e Adultos;
- Identificar os desafios diários dos educandos da modalidade Educação de Jovens e Adultos;
- Verificar quais metodologias são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos;

Haja vista que para uma educação de qualidade se faz necessário atrelar a teoria com a prática, pois ambas não se eximem, sendo o ensino uma práxis, a hipótese levantada por esta pesquisa é que a formação continuada do professor pode favorecer ao educando uma

qualificação e desenvoltura aprimorada, pois o educador será mais bem preparado para atuar em sua área.

Os caminhos estão sendo na tentativa de desenvolver esta pesquisa como um estudo de caso, assim, na possibilidade de conciliar uma análise em que poderão ser partilhados conhecimentos, promovendo condições para desenvolver e transformar situações dentro do ambiente escolar. Para isso, optou-se por utilizar como instrumento de coleta de dados a aplicação do questionário semiestruturado aos professores, pedagogos e alunos, sendo eles seis professores (três de cada escola), a pedagoga de cada escola e 10 alunos (cinco de cada escola).

Com o intuito de aprofundar tais questões foi que se buscou um diálogo com pesquisadores que abordam acerca das desmazelas robotizadas que é a formação dos professores, junto à idealização dos alunos seriam os mais apropriados para tais demandas educativas. São eles: Libâneo (2001; 2004), Pimenta (1999), Gadotti (2000), Freire (vários), entre outros.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Tomamos como base os aportes teóricos de Freire e acerca dele: A importância do ato de ler (1982), Alfabetização – Leitura do mundo, leitura da palavra (1990) e Boniteza de um Sonho Ensinar-e-aprender com sentido (Gadotti, 2000) no que diz respeito à compreensão da Educação de Jovens e Adultos. Em relação, especificamente à alfabetização recorreremos às contribuições Emilia Ferreiro (1985), Teberosky (1985), Durante (1998), Moura (1999).

Em tais referenciais procuramos sustentar análises que melhor subsidie o nosso trabalho de análise e compreensão dos

processos de aquisição da leitura e escrita dos alunos da EJA. Acreditamos, assim, poder contribuir com o campo da aprendizagem e da didática, sobretudo para o enfrentamento dos desafios da educação de Jovens e Adultos no campo da alfabetização.

A proposta de Freire traz o ato de conhecimento que tem como pressuposto fundamental a cultura do educando, não para cristalizá-la, mas como “ponto de partida” para que ele avance na leitura do mundo, para a compreensão do sujeito como partícipe da história. É na relação dialógica que se consolida a educação como prática da liberdade.

Nesse sentido, a aquisição da leitura e escrita para além de apropriação de elementos técnicos da língua é, acima de tudo, exercício de cidadania, pois insere o cidadão no universo letrado com condições de se posicionar criticamente frente aos desafios. Por esse motivo, Freire (1996) ressalta que o processo de construção do conhecimento mediado pelo mundo visa à transformação. Ele ressalta ainda que o processo político-pedagógico elege o educador e educando como sujeitos do social e para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Para Freire, considerar a própria vivência do aluno no processo de construção do conhecimento não se resgata apenas a importância da relação professor-aluno, mas a importância do papel individual de cada um deles, por esse motivo,

A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sociocultural, política e técnica (Freire, 1996, p. 60).

Percebe-se que se trata de um modelo de aprendizado relevante que busca a possibilidade de proporcionar mudanças

nas práticas profissionais dos alunos, que em sua expressiva maioria são trabalhadores.

Dessa forma, com certa releitura da realidade, a EJA permite a troca de conhecimento num processo contínuo que se realiza durante toda vida. Nesse contexto, a aquisição de conhecimentos e habilidades em um novo campo atualiza conhecimentos. Logo, a experiência pessoal com relação à vida social global se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido.

Nas salas de aulas de Jovens e Adultos percebe-se uma grande dificuldade na oralidade tais como: relacionar som e escrita, função da letra, percepção de forma e reprodução de sons. Estas dificuldades são agravadas pelas condições em que tem se desenvolvido esse processo, na maioria das vezes marcadas por salas com grandes diversidades (idade, nível de aprendizagens, bem como material didático defasado e não especificado para a clientela) (Freire, 1979).

Desse modo, é comum em uma sala da Educação de Jovens e Adultos ter alunos que não sabem ler nem escrever, mas todos estão em busca de condições para essas aprendizagens, pois o contexto socio-histórico no qual estão inseridos demanda esse saber sobre a língua. Então, antes de uma imposição unicamente externa dos sistemas educacionais, a vontade de aprender está ligada à vontade e à necessidade de compreender o mundo, condição inerente a existência humana.

## METODOLOGIA

O levantamento de produções científicas que discorram sobre a temática consiste em um primeiro passo essencial, passo esse que tomou como base alguns bancos de dados, disponibilizados

em meio eletrônico, como repositórios de universidades, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Google Acadêmico, Scielo, entre outros, bem como sites oficiais do Governo e livros, localizados a partir de busca realizada com os descritores: Educação de Jovens e Adultos, Prática docente, Alfabetização na EJA.

Trata-se de um estudo de caráter exploratório e abordagem quali-quantitativa, que se propõe a investigar a realidade de profissionais que atuam na EJA e alunos atendidos por essa modalidade, como forma de conhecer a realidade da prática voltada a esse público, sob a ótica dos sujeitos envolvidos diretamente nesse processo.

Tomando como participantes do estudo, foram convidados sete professores (três de uma escola e quatro de outra), uma pedagoga de cada escola e 10 alunos (cinco alunos de cada escola) para trazerem suas percepções acerca da EJA enquanto modalidade da educação básica, bem como do processo de alfabetização envolvendo os alunos atendidos, selecionados pela aproximação dos mesmos com a temática, considerando a atuação e experiência com a EJA. No que tange os profissionais, pedagogos e professores, acreditamos ser necessário envolver aqueles que estão em contato com essa realidade e podem contribuir com a pesquisa.

Como lócus da pesquisa, selecionamos duas instituições de ensino que atendem alunos da EJA, ambas localizadas no município de Cariacica – ES: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Renascer” e Escola Municipal de Ensino Fundamental “Terfina Rocha Ferreira”.

Como instrumento de coleta de dados, para os professores e pedagogos que participaram foi elaborado um questionário contendo 21 questões abertas e fechadas e que envolvem a realidade do profissional atuante na modalidade EJA. Já em relação aos alunos, foi entregue um formulário com 12 questões.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando a necessidade de compreender a prática de ensino voltada aos alunos da EJA, inicialmente foram ouvidas as duas pedagogas, sendo uma delas de cada escola. Ambas se encontram na faixa etária de 40 a 50 anos e contam com vasta experiência na educação, com 15 e 23 anos de atuação no magistério, respectivamente. Contudo, na EJA especificamente, a atuação como pedagoga na referida modalidade, as entrevistadas possuem 6 e 10 anos de experiência. Ambas possuem formação superior, conforme apresentada no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Formação das Pedagogas Entrevistadas**

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
Pedagoga 1	Licenciatura em Artes visuais	2011
	Licenciatura em Pedagogia	2015
Pedagoga 2	Licenciatura em Pedagogia	2007
	Pós-graduação em Educação Especial e inclusiva	2008
	Pós-graduação em Arte na educação	2012

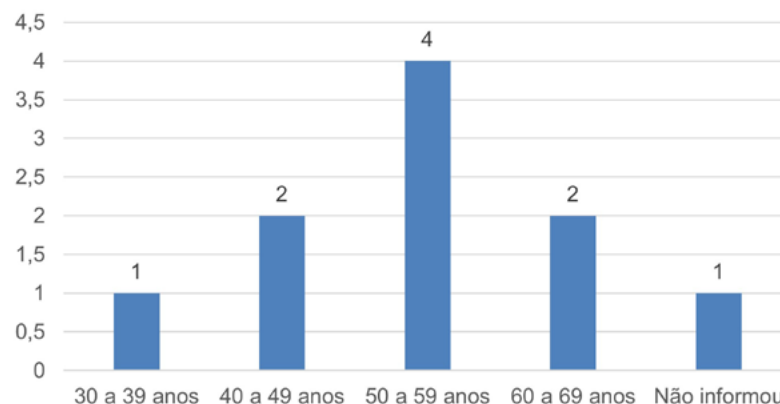
*Fonte: Da pesquisa (2022).*

Podemos perceber que tratam-se de profissionais que possuem conhecimento acerca da temática estudada, podendo contribuir com percepções pertinentes acerca do processo educativo na EJA. Contudo, embora a pedagoga 1 explique ser pós-graduada em gestão e supervisão escolar, a mesma não possui formação específica para atuação na EJA. Por outro lado, a pedagoga 2 afirma possuir apenas cursos avulsos voltados para o ensino nessa modalidade.

No que concerne aos alunos participantes da pesquisa, foram ouvidos 10 sujeitos, sendo 5 destes do sexo masculino e

5 do sexo feminino. Essas informações serão descritas a seguir, a fim de apresentar quem são os sujeitos inseridos nas instituições estudadas, de acordo com as informações fornecidas pelos mesmos durante a pesquisa:

**Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos participantes**

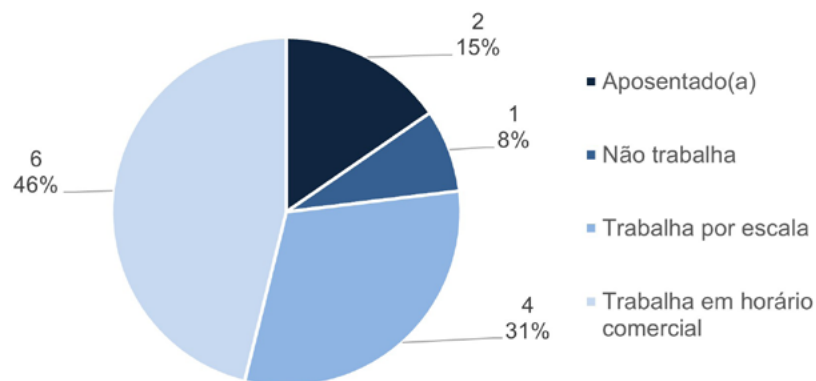


*Fonte: Da pesquisa (2022).*

Considerando a idade informada, é necessário enfatizar que todo o ser humano tem vontade de aprender, o que independe da idade, até porque a vida é uma constante aprendizagem. Diante do saber, o ser humano se torna capaz de agir e planejar. É preciso enfatizar que todos vão à unidade de ensino para aprender o que não sabem, e para que todos democraticamente tenham acesso a certa compreensão de mundo. Não importa qual o nível social do educando, mas sim quais os desafios que ele está disposto a enfrentar.

Além disso, podemos observar que a maioria deles se encontra em idade atuante no mercado de trabalho e a pesquisa confirmou essa informação, considerando que dos 10 alunos, 7 trabalham, como aponta o gráfico a seguir:

**Gráfico 2** – Atuação profissional dos alunos



*Fonte: Da pesquisa (2022).*

Considerando os professores que foram ouvidos durante o estudo, destacamos que inicialmente tinha-se como sujeitos da pesquisa três profissionais de cada escola, que serão identificados por nomes fictícios. Ao iniciar a pesquisa, no entanto, eram quatro profissionais atuando em uma das instituições, passando para sete o número de sujeitos investigados, todos eles profissionais que atuam no 1º segmento da EJA, no turno noturno, sendo apenas um do sexo masculino, o professor de Educação Física.

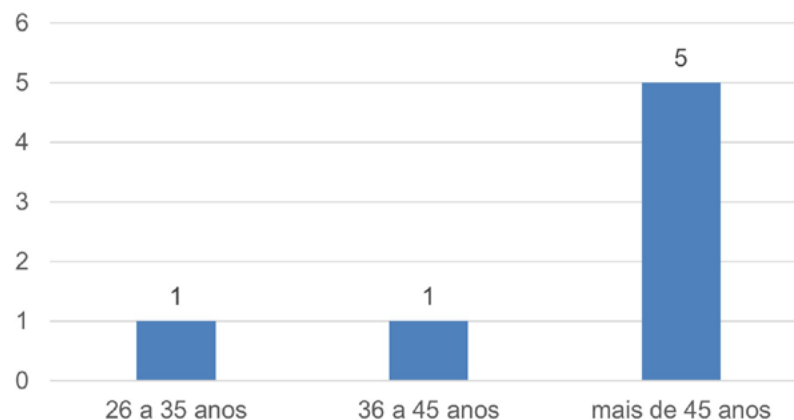
Contudo, no decorrer das etapas, uma das participantes recusou-se a dar continuidade, durante a aplicação do questionário utilizado como instrumento de coleta de dados. Dessa forma, algumas das considerações levarão em conta os dados referentes as respostas de apenas seis professores.

A discussão entre saberes da experiência e saberes profissionais ou científicos não é algo que está distante, pois trazem pontos de estudo e investigação, assim como o conflito ou crise de identidade dos professores. No mesmo processo está também a discussão do ser professor e suas competências básicas para

desenvolver sua atividade educativa e pedagógica. Nessa perspectiva, buscamos entender o que motivou a opção pela docência, a escolha por se tornar um educador. Sobre isso, o professor de educação física destacou sua afinidade esportiva e por projetos sociais, enquanto as outras seis professoras definiram a vocação como motivadora para essa escolha.

Em relação à faixa etária dos profissionais, o gráfico abaixo apresenta a referida informação:

**Gráfico 3 – Faixa etária dos professores participantes**



*Fonte: Da pesquisa (2022).*

Percebemos, portanto, que a grande maioria consiste em profissionais com maior idade que apresentam considerável experiência na docência, possuindo contribuições significativas para a pesquisa.

Assim, Libâneo explica que:

[...] a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação [...] (Libâneo, 2001, p. 85).

As práticas de formação de professores mais recentes são as que concebem o ensino como atividade reflexiva. Para o autor, o importante nessa filosofia é que o professor pense não apenas em sua formação, mas também no currículo, ensino e metodologia de docência, o que ocasiona o desenvolvimento da capacidade reflexiva deste profissional sobre o seu trabalho.

Buscamos conhecer acerca da formação dos profissionais participantes, para compreender quem são os sujeitos que darão base à investigação, em termos da área de atuação e da jornada educacional e formativa dos mesmos, cujas informações seguem abaixo, listando a graduação e as formações complementares dos docentes, divididos por escola.

**Quadro 2 - Formação dos professores entrevistados**

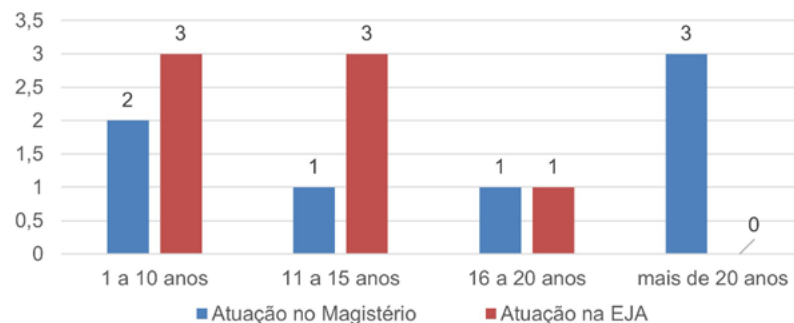
ESCOLA	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO
EMEF "Terfina Rocha Ferreira"	Licenciatura em Pedagogia e Arte	Especialização em Educação Especial
	Licenciatura em Educação Física	Especialização em Educação Especial
	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em psicopedagogia
EMEF "Renascer"	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Arte e séries iniciais
	Licenciatura em Artes visuais	Especialização em psicopedagogia e AEE
	Não informado	Mestrado
	Licenciatura em Letras	Especialização em História e Literatura e EJA

*Fonte: Da pesquisa (2022).*

É válido ressaltar que as vivências ao longo da jornada docente interferem nas percepções de cada educador a respeito do processo, pois as inúmeras realidades observadas durante a vida profissional contribuem para a construção das concepções que norteiam a ação pedagógica. Assim, buscamos também saber acerca do tempo de experiência dos sujeitos investigados, tanto na atuação

como professor, de modo amplo, quando especificamente na EJA, cujos resultados são apresentados a seguir:

**Gráfico 4 - Tempo de atuação profissional no magistério**



*Fonte: Da pesquisa (2022).*

Assim, entendemos que os professores que atuam nas instituições são, em sua maioria, profissionais com ampla experiência, tanto no magistério quanto na EJA especificamente, de modo que as percepções construídas ao longo dos longos anos de sala de aula podem ser consideradas confiáveis, pois tratam-se de vivências reais de quem tem como parte da própria história a EJA e o fazer docente, capazes de proporcionar uma compreensão de como se dão as práticas e os desafios enfrentados nesse contexto.

Ao passo disso, é importante refletir sobre essa realidade considerando as afirmações de ambas as pedagogas entrevistadas, que destacam um importante ponto em direção ao sucesso escolar dos sujeitos da EJA e do desempenho profissional dos docentes que atuam nessa modalidade. Trata-se da necessidade de refletir sobre a própria prática diariamente, de analisar se são necessárias modificações metodológicas, adaptações que considerem a realidade do educando.

Vale ressaltar que durante o estudo, as pedagogas foram questionadas sobre quais os maiores desafios encontrados na sua atuação e ambas destacaram a falta de comprometimento dos

professores como tal. Isso porque, segundo elas, muitas das orientações que são dadas não são cumpridas pelos docentes, como a dinamização das aulas, por exemplo, com vistas à um processo educativo mais atrativo e interessante.

Além disso, questionamos acerca do posicionamento teórico que norteia a atuação das pedagogas. Uma delas explicou que sua prática está fundamentada nas legislações que amparam a educação brasileira, tanto no âmbito federal, como a LDB, quanto nos âmbitos estadual e municipal. A outra pedagoga salientou a influência de Freire como direcionador das ações realizadas na EJA, defendendo que trata-se de um teórico que defende a educação popular e as demandas das classes trabalhadoras.

Alicerçada nesses pressupostos, através dessa pesquisa foi possível compreender como a teoria e a prática favorece a construção do saber docente, cujo objetivo último é interagir para modificar a formação dos alunos, considerando este processo fundamental para o desempenho profissional. Também foi possível observar que a formação do professor reflexivo é uma alternativa às dificuldades decorrentes de sua formação inicial e continuada para auxiliar em sua vida profissional.

Acerca das práticas do professores orientados durante o planejamento, ambas as pedagogas afirmaram que auxiliam com orientações, sugestões e disponibilizando recursos que podem ajudar, tanto o professor quando o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as duas profissionais afirmam que diante de situações específicas que exigem intervenções de forma específica, a postura assumida é a do trabalho em conjunto, buscando auxiliar o docente na busca por soluções e estratégias para resolver ou minimizar tais problemas.

Contudo, as pedagogas lembram que a falta de recursos é uma realidade, o que dificulta o trabalho, pois exige que o próprio professor disponha de recursos financeiros próprios para providenciar

os mesmos e isso nem sempre é possível. Sobre os livros didáticos, ambas concordam também que não são adequados à realidade do aluno e na maioria das vezes é o professor quem providencia os materiais necessários para as aulas.

Pensando na realidade dos alunos, as pedagogas corroboram com o que é exposto no decorrer da construção teórica dessa pesquisa, afirmando que buscam conhecer o contexto socioeconômico dos educandos a fim de promover um ensino que faça sentido e que se mostre necessário e importante e destacam que o processo de alfabetização exige que ocorram adaptações de acordo com tais aspectos para promover bons resultados. Além disso, reforçam que não há possibilidade de padronizar o ensino com um método único, pois os educandos são sujeitos singulares, com diferenças que interferem na maneira de aprender. Acerca disso, o quadro abaixo traz o olhar de cada uma das profissionais acerca da prática pedagógica na EJA:

**Quadro 4 - O olhar das pedagogas acerca da prática pedagógica na EJA**

PEDAGOGA 1	PEDAGOGA 2
"... Repensar sobre a própria prática exige que o profissional se confronte com as formas de agir e articular, com os modos pelos quais as concepções de vida vêm nos incomodando, com esse cenário tempestuoso da nossa educação da EJA. Esse é um processo delicado, pois obrigará o professor a libertar intelectualmente, assim, rever suas práticas pedagógicas diárias e assim sair da mesmice que norteia a atual Educação da EJA".	Os desafios do real para o ideal na EJA nos fazem refletir para as mudanças que afetam a sociedade afetam a identidade profissional de alguma forma, pois faz-se necessário uma reflexão contínua pertinente a todos os aspectos que envolvem a profissão docente. Os professores exercem um papel importante na formação dos alunos, inclusive em função das suas possibilidades de aprendizagem. Tais profissionais necessitam de atenção pois são eles que auxiliam na melhoria da qualidade de ensino que os alunos recebem.

*Fonte: Da pesquisa (2022).*

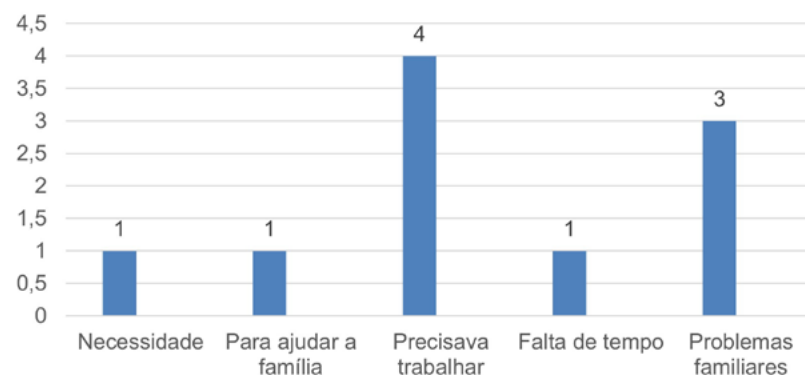
Por fim, as profissionais apresentaram, com base nas suas experiências, alguns fatores que acreditam que trariam impactos positivos à alfabetização na EJA, como maior empenho e comprometimento

dos profissionais que atuam nessa modalidade e a ampliação de investimentos voltados à aquisição de materiais adequados para as aulas.

Assim, percebemos que embora a EJA seja defendida como importante e representa uma oportunidade para muitas pessoas que tiveram seu direito à educação negado, ainda é necessário que haja maior valorização dessa modalidade, atribuindo maior atenção e estabelecendo objetivos claros para garantir que seja reestabelecido aquilo que é garantido a todo cidadão, que é o acesso à educação de qualidade.

Considerando a perspectiva dos alunos acerca do processo educativo na EJA, é necessário destacar que diversidade de histórias e vivências dos alunos dessa modalidade consiste em uma característica importante a ser considerada na prática do educador. A realidade dos educandos reflete diretamente no seu histórico educacional, pois as oportunidades e o contexto social que foram referências durante a infância estabelecem relação com o abandono da escola na idade própria. Por isso, questionamos aos alunos sobre os motivos que os fizeram parar de estudar enquanto crianças, cujos dados são apresentados a seguir:

**Gráfico 5 – Motivos para parar de estudar na idade regular**



Fonte: Da pesquisa (2022).

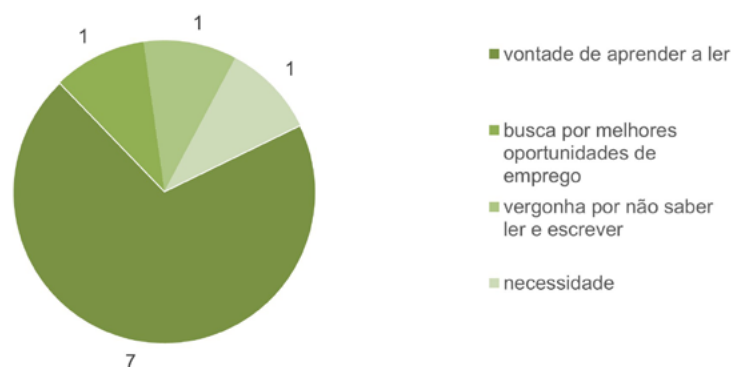
Como ilustra o gráfico, a necessidade de assumir responsabilidades durante a infância foi o grande motivador para o afastamento dos alunos da escola durante na idade própria, considerando que ao mencionarem “necessidade”, “falta de tempo”, “ajudar a família” e “precisar trabalhar” como os motivos para esse abandono, os alunos apresentam realidades similares, onde as crianças passaram a assumir funções diferentes do que se espera ao considerarmos a faixa etária envolvida, enquanto a educação passou a assumir um espaço de menor relevância.

Além disso, os problemas familiares também foram apontados como influenciadores nesse processo, destacando a afirmativa de um dos entrevistados, que afirmou que o “pai dizia que não era necessário estudar”, expondo a falta de incentivo e prioridade no desenvolvimento intelectual, que muitas vezes associavam a oportunidade de estudar aos “filhos dos ricos”, já que segundo a realidade que vivenciavam era mais importante preparar os filhos para as funções de trabalho, pois como Freire (1983) explica, os sujeitos da EJA carregam consigo a realidade de exclusão que atinge a classe proletária.

É preciso refletir sobre as relações sociais construídas dentro da lógica e procurar entender as atitudes que viabilizam as oportunidades de superação, pois cada ser humano é único, e inacabado.

A vontade de aprender independe da idade, até por que a vida é uma constante aprendizagem. Diante do saber, o ser humano se torna capaz de agir e planejar. Assim, perguntamos aos alunos quais os motivos que os levaram a retornar à escola na idade adulta.

**Gráfico 6 – Motivos para o retorno à escola**



Fonte: Da pesquisa (2022).

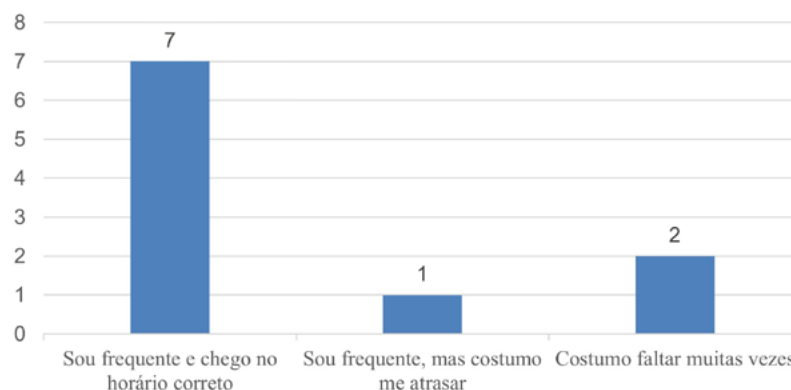
É preciso enfatizar que todos vão à unidade de ensino para aprender o que não sabem, e para que todos democraticamente tenham acesso a certa compreensão de mundo. Não importa qual o nível social do educando, mas sim quais os desafios que ele está disposto a enfrentar. Nesse sentido, apesar das dificuldades que têm em conciliar as funções de casa, família, trabalho e toda a carga de responsabilidades da vida adulta com os estudos, 70% dos entrevistados, ou seja, 7 deles, afirmam não terem dificuldades para de manter na escola, pois ao contrário do que a maioria dos alunos em fase escolar, o sujeito da EJA tem estabelecido um objetivo próprio que o fez enfrentar os desafios desse processo para concluir essa etapa e buscar “recuperar o tempo perdido”.

Vale lembrar que um dos entrevistados apontou como motivo para o retorno à escola a vergonha por não saber ler e escrever. É comum presenciar relatos de pessoas não alfabetizadas que expõe situações de constrangimento ocasionadas pelo analfabetismo, fato também relatado por 60% dos alunos participantes (6 deles).

Assim, para as pessoas que veem na educação uma possibilidade de inclusão social, torna-se uma realização conseguir

superar as dificuldades. Essa motivação pode ser observada também na frequência e pontualidade dos alunos participantes da pesquisa, pois questionados sobre esses aspectos, apresentaram as seguintes informações:

**Gráfico 7 – Frequência e pontualidade dos alunos**



*Fonte: Da pesquisa (2022).*

Contudo, embora os alunos sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria, afirmem serem pontuais, uma das dificuldades mencionada por todos os docentes entrevistados é a baixa assiduidade dos educandos, que reflete tanto na aprendizagem, quanto na organização das aulas, já que as constantes faltas atrasam impedem o aluno de apresentar os resultados buscados e, diante da necessidade de garantir que o aluno, de fato, aprenda é preciso retornar ao que já foi ensinado ao invés de avançar.

Diante disso, entendemos que a escolarização na fase adulta precisa ser conciliada com outras responsabilidades, o que causa desgaste físico e emocional. Apesar disso, quando o aluno se sente motivado e vê no processo educativo uma experiência prazerosa, busca superar os obstáculos para atingir seus objetivos. É nesse

momento crucial que o educador deve fazer suas intervenções, articular as ideias educativas, criar um ambiente acolhedor, tem que ter uma intervenção com significância, porque é nesse exato momento que o educador constrói suas hipóteses.

Nesse sentido, percebemos que os professores sujeitos desse estudo têm a preocupação em promover um ensino que seja relevante, prazeroso, tenha significado e estabeleça relação com o contexto do aluno, suas histórias, suas necessidades e particularidades e todos os demais aspectos que vão além do ato de lecionar, mas envolvem fatores intrínsecos ao ser humano, ao aluno como sujeito social. Isso é observado nas afirmações realizadas pelos docentes durante a pesquisa, onde mencionam a preocupação de realizar adaptações e adequações de metodologias, recursos e a percepção de que o contexto social representa um aspecto a ser considerado.

Além disso, ao serem questionados se a prática pedagógica se baseia em algum direcionamento teórico específico, uma das professoras afirmou ter como fundamentação as concepções de Paulo Freire, enquanto os demais explicaram que trabalham conforme a realidade dos educandos. Interessante notar que mesmo que inconscientemente, esses profissionais atuam de modo alinhado ao que Freire (1996) propõe, considerando que entende que ao considerar a própria vivência do aluno no processo de construção do conhecimento não se resgata apenas a importância da relação professor-aluno, mas a importância do papel individual de cada um deles.

Ao passo disso, retomamos a necessidade de compreender os educandos em seus amplos aspectos, de modo que seja possível promover uma prática pedagógica capaz de formar e transformar. Nesse sentido, questionamos se os docentes acreditam na possibilidade de utilizar um método único para trabalhar na EJA e foram unânimes na afirmação de que não acreditam ser possível trabalhar dessa maneira, considerando que cada aluno tem suas

potencialidades e dificuldades, formas de aprender e modos de pensar, aspectos que interferem na aprendizagem e que precisam ser considerados para que objetivos sejam alcançados.

Ao serem questionados sobre suas percepções acerca da EJA, os professores ouvidos destacaram o papel dessa modalidade como um meio de transformação social, encarada como uma oportunidade para estudar, superando as dificuldades enfrentadas ao longo da vida. Além disso, um dos professores enfatizou a visão de que os sujeitos envolvidos nesse processo se caracterizam como frangilizados, sendo estas pessoas que passaram por situações que geralmente tem relação direta com questões sociais que os impediram de ter acesso à educação formal.

Nesse contexto, o professor, como mediador do processo de ensino, propicia uma prática questionadora nos alunos, contribuindo para que o mesmo se torne também questionador, crítico, e assim não será um mero expectador de aulas, que tenta absorver conteúdos, porque aprende a buscar informações, interrogá-las e aos poucos se transforma em cidadão autônomo.

Contudo, o docente que atua na EJA tem como desafio desempenhar suas funções com recursos escassos, como foi lembrado pelos docentes entrevistados, que destacam a necessidade de produzir os materiais e recursos que utilizam, já que não há disponibilidade destes preparados especificamente para a modalidade.

Além disso, esses profissionais citaram também alguns recursos utilizados como estratégias de ensino, como forma de facilitar a aprendizagem a partir das adaptações, muitas delas, pensadas de maneira individualizada, conforme as demandas apresentadas pelos educandos, em sua singularidade. Entre esses recursos, foram citados chromebook e laboratório de informática para realização de pesquisas, bem como estratégias a preparação de apostilas que têm relação com a realidade dos educandos, propostas envolvendo

jogos, entrevistas e debates, utilização de materiais concretos e atividades práticas.

Essa busca por promover um trabalho que seja realmente significativa confronta-se com questões que dificultam a atuação docente e, com base nesse pressuposto, perguntamos quais as dificuldades que os entrevistados vivenciavam na EJA. Entre os desafios apontados pelos mesmos, a falta de recursos adequados e a baixa assiduidade são os problemas mais lembrados, mas também mencionam os problemas sociais vivenciados pelos alunos, o tempo reduzido e a o excesso de documentação exigida, que diminui ainda mais o tempo empenhado para ensinar.

Ainda assim, os profissionais acreditam que as estratégias e metodologias adotadas por eles tem atingido os objetivos propostos, garantindo a aprendizagem dos alunos conforme se espera e levando o aluno à construção do conhecimento. Os professores salientaram, também, a necessidade de motivar os alunos e profissionais como um fator fundamental para a conquista de resultados positivos na alfabetização de jovens e adultos, mas destacam a necessidade de investimentos e políticas públicas voltados a comunidades, assim como a produção de recursos específicos para o público da EJA.

Por fim, a importância da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos é também apontada como aspecto influenciador nos resultados e, sobre isso, entendemos que mesmo que o ensino esteja diluído em práticas metodológicas diversas, muitas vezes por falta de fundamentação teórica consistente ou por uma formação inadequada do educador, a forma como a educação é envolvida no contexto mais amplo do fenômeno educação não pode se negligenciar a entender que a "pluralidade não significa renunciar a identidade e não pode, em caso algum, justificar a dispersão, a falta de rigor ou a superficialidade científica" (Pimenta *apud* Souza, 1996, p. 12).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões apresentadas nessa pesquisa buscaram refletir sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos, considerando que ela se constitui mais do que um espaço de aprendizagem das diferentes disciplinas. Representa também um espaço de inclusão para jovens e adultos que, por motivos diversos, deixaram de frequentar a escola na faixa etária convencional.

Vale frisar que este estudo, embora tenha passado pelos tais, não teve a intenção de dar respostas definitivas sobre o assunto na questão de seus aspectos socioeconômicos, antropológicos, culturais, políticos, históricos etc., mesmo sabendo de que se trata de um assunto complexo e que repercute em inúmeros fatores sociais, traduzindo o valor que se dá à educação e, sobretudo, aos valores morais e éticos que envolvem a formação dos indivíduos.

Através da pesquisa bibliográfica apresentada aqui, foi possível perceber que as práticas pedagógicas adotadas pela EJA estão trabalhadas de forma multidisciplinar aos conteúdos, porém de forma limitada no que diz respeito à diversidade de instrumentos que possam proporcionar um melhor acesso do aluno ao conhecimento, tais como: livros com textos mais regionais que retratem a realidade do homem no campo, sala de vídeo para tornar as aulas mais interessantes e uma maior diversidade de livros para pesquisa na biblioteca, entre outros.

Por sua vez, no nosso ambiente de trabalho, encontramos com algumas pessoas que trazem consigo, arraigado, o medo do novo, já que as explicações de cada aula podem gerar novas expectativas. O que percebemos também foi a grandeza de ter a consciência de que um professor precisa planejar a aula para os seus alunos, o que não fora regra em alguns ambientes nos quais frequentamos durante o período desta investigação científica. O que vimos algumas vezes

foram educadores sem nenhum entusiasmo, planejando a aula como se ele fosse o único na sala de aula. Em determinados momentos chegamos a pensar “que o professor não tinha a devida dimensão da diversidade de culturas que há em sua sala de aula, pois ele se posicionava como dono da verdade única e absoluta”

É preciso, como educadores, romper com este paradigma de que a família seja a parceira ideal para o crescimento intelectual do aluno, é que ali unicamente está arraigado sua cultura, seus sonhos. Devemos pensar na escola como mediadora do saber, para que o aluno em qualquer idade cronológica passe por determinado processo de desalienação e, digo mais: tem que ser um ambiente que seduza, dê-lhes alegria para que sintam vontade de voltar, para assim cumprirmos nossa missão de verdadeiros educadores. O professor que não ama o que faz é o mesmo que um ferreiro que vive a bater incessantemente em um ferro frio, tentando transformá-lo em uma obra de arte.

Diante desde quadro, é notória a necessidade do comprometimento de todos aqueles que estão ligados à EJA, para encurtar a distância entre o que diz lei e a realidade, sendo essa uma das frentes no combate à evasão escolar, também existente na EJA, a fim de garantir a formação do cidadão e sua inserção na sociedade, de modo a contribuir para a sua transformação, quanto a autoestima, autonomia e cidadania.

Vivemos frente a transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que são características da nossa atualidade e é gritante a necessidade de atualização e qualificação das pessoas e a Educação Jovens e Adultos tornou-se mais do que necessária para dar uma oportunidade para os mesmos se alavancarem, resgatarem seus sonhos, valores. Afinal, eles, os “alunos da EJA”, não tiveram a mesma oportunidade em idade propícia de exercer com criticidade o seu papel de cidadão nessa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos**: Leitura e Produção de Textos. Porto Alegre: 1998.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A experiência do MOVA**. SP/ Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire; Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/Eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/Eja_caderno1.pdf). Acesso em: 26 set. 2021.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: Uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

# 9

*Santiago Senna Esperidião*

## **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E O DESENVOLVIMENTO MOTOR**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.9*

## INTRODUÇÃO

A temática relacionada à Educação Especial e Inclusiva, a deficiência intelectual na fase escolar e mediações pedagógicas têm ocupado um amplo espaço na mídia, sendo foco de inúmeros estudos e debates acadêmicos atualmente. Portanto, a bibliografia que engloba essa área de estudo é bastante vasta, existente nas áreas de Psicologia, Políticas Educacionais, Ciências Sociais entre outros. Entretanto, o presente estudo dará enfoque as vertentes: conceitos de Deficiência Intelectual, processo de inclusão em meio escolar, Educação Especial e Inclusiva, trazendo questões reflexivas sobre a importância do currículo e a eficácia de uma educação emancipadora e transformadora.

Nessa perspectiva, este trabalho tem o intuito de demonstrar a necessidade de se pesquisar e estudar ainda mais sobre a temática proposta, para que se formem profissionais que possibilitam a criança portadora de deficiência intelectual, uma transformação de sua realidade.

Com isso, abordando uma pesquisa bibliográfica, o estudo buscará responder a seguinte problemática: Qual a importância e relevância da inclusão frente ao processo de desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual a partir da Educação Especial, oportunizando a inserção da Educação Física neste contexto?

## REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente trabalho terá como locus de pesquisa a Educação Especial e Inclusiva frente a deficiência intelectual. Com isso, a tônica

deste trabalho está voltada para refletir sobre os efeitos da inclusão possibilitado a partir da Educação Inclusiva para alunos portadores de alguma deficiência intelectual no período escolar. Contudo, a importância deste tema se concretiza na crença da existência de metodologias, mediações e estratégias pedagógicas possíveis e eficazes que possibilitam de fato a inclusão da melhor maneira dessas crianças portadoras de alguma deficiência intelectual, de modo com que o processo de seu desenvolvimento aconteça integralmente, de forma com que essas crianças superem suas dificuldades pessoais.

Para tanto, a pesquisa a ser desenvolvida se faz relevante uma vez que busca responder questões reais e de muita preocupação por parte dos pais desse aluno, como também dos profissionais da educação, tais como: O que fazer para que essa criança permita-se socializar, superando seus receios pessoais? Como intervir positivamente em seu desenvolvimento? Quais estratégias pedagógicas podem ser tomadas para sua inclusão? Entre outras questões reais que trazem muitos medos aos pais, e insegurança aos professores/educadores.

Assim, essa pesquisa poderá contribuir para a sociedade bem como para os profissionais da área educacional ou outras, posto a evidência ao incentivo acerca da formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento do aluno com alguma deficiência intelectual, bem como o apoio aos pais e responsáveis como um todo, além de evidenciar a importância das relações sociais como um projeto transformador e emancipador, destacando a relevância e benefícios do trabalho realizado de forma coletiva e interdisciplinar no processo de aprendizagem do aluno em questão.

Os “deficientes” também considerados como “diferentes” sempre foram marcados por uma grande exclusão em todas suas esferas sociais e humanas, trazendo consigo a figura da rejeição. Com isso, é visível que a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, como em outros países, não teve seu início decorrente de aberturas

e implantações de políticas públicas e ações governamentais, mas sim, é decorrente de uma série de lutas manifestações de indivíduos ou grupos organizados em favor das pessoas com necessidades educacionais, que buscavam a conquista de novos direitos e o reconhecimento de outros, em prol da melhoria das condições de vida desses indivíduos.

A história da Educação Especial no Brasil iniciou-se na segunda metade do século XIX, ainda que de forma tímida, onde os processos educacionais desses indivíduos ocorriam em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos, bem como instituições especializadas. Assim, compreende-se que o início dessa trajetória foi marcado e caracterizado pela segregação.

Segundo Carvalho (2000), ao final do século XX muitos conflitos e transformações aconteceram, principalmente, no contexto da educação especial presente no Brasil desde o período imperial. Surgem, então, as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”. Porém, a autora ressalta que a ideologia da educação inclusiva vem sendo difundida desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel quando eles afirmavam a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (Carvalho, 2000, p. 145).

Para tanto, no final da década de 80, surge o movimento de inclusão que desafia qualquer situação de exclusão, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Este movimento salienta, por sua vez, o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, de forma que as diferenças passam a ser parte do estatuto da instituição e todas as formas de construção de aprendizagem sejam consideradas nas instituições escolares.

Nessa perspectiva, é firmado a Constituição Federal (1988) na qual assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor,

idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Artigo 3º, Inciso IV). Em seu Artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

Além disso, a Constituição Federal garante em seu Artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, no Artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, também é garantido na Constituição Federal (Artigo 208, Inciso III). Portanto, a Constituição Federal garante a todos os alunos a frequência no ensino regular, com base no princípio de igualdade.

Assim, todo aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob qualquer outro pretexto.

Dentro de todo este contexto, o componente Educação Física, tem por finalidade promover o desenvolvimento do corpo, psicomotricidade, bem como a comunicação. Neste sentido, Carvalho (2000), define que um dos principais desafios para com a Educação Especial, se centra na capacitação dos docentes, visto que a capacitação específica é o principal ponto para haver a formalização dos processos de ensino-aprendizagem no contexto citado.

Partindo deste cenário, é trazido à tona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, na qual por sua vez, aponta que a educação de pessoas com deficiências/necessidades especiais deve dar-se preferencialmente na rede regular, podendo ser compreendida como um dever do Estado e da família em promovê-la. O objetivo da escola, segundo a lei, é promover o

pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o mercado de trabalho. Contudo, a LDBEN destaca em seu artigo 59 algumas garantias asseguradas aos alunos com necessidades especiais, no sistema de ensino, tais como: Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades (LDB nº 9394/96, Art. 59).

## ATIVIDADES RELATIVAS: DESENVOLVIMENTO MOTOR, ORIENTAÇÃO VERBAL, DEMONSTRAÇÃO

Essa é uma das maneiras que podemos estar incluindo nossos alunos especiais com o restante da turma, iremos aqui realizar uma dança, através do forró, em uma demonstração ilustrativa, iremos realizar em uma turma do ensino médio com 8 alunos.

Se tratando de uma música de forró, os passos serão os básicos, dois passos para um lado, dois lados para o outro, dois passos para frente e dois passos para trás, e teremos também o giro, inicialmente irei colocar a música, para que os alunos comecem a ouvir e gravar, logo depois irei eu mesmo demonstrar qual será os passos executados, para que depois eu comece a introduzir os alunos na música para começar a ser realizado a coreografia, sendo assim, irei ficar de frente para os alunos e dando as orientações verbais.

Dando continuidade a primeira abordagem, e consequentemente introduzindo a segunda abordagem, irei ficar de frente para os alunos, e estarei juntamente com eles dançando, para demonstrar como eles devem efetuar os passos, é muito importante que o professor fique de frente para os alunos, pois assim eles vão estar me

vendo e ouvindo a minha voz e até mesmo lendo meus lábios, para realizar os movimentos que a música pede.

Como a turma é de 8 alunos, irei formar 4 pares, onde irão realizar a dança juntos, cada um com seu par, para o ensaio dos giros na coreografia, estarei primeiro passando um vídeo para os alunos, para que eles entendam como vai ser realizado o movimento, posterior a isso, estarei demonstrando para eles, e em seguida estarei fazendo individualmente dupla por dupla, para que reveja se estão realizando o movimento corretamente.

Feito isso, irei colocar a música para que comece os ensaios, lembrando que estarei de frente para os alunos realizando as orientações verbais, realizando os movimentos para que os alunos vejam, em seguida estarei colocando a música e realizando os giros com cada par, vendo que todos estão realizando os movimentos da maneira correta, colocarei a música para começar o ensaio, mas se eu ver que tem algum par ou até mesmo um aluno que não esteja conseguindo realizar o movimento, irei primeiro pegar esse par para que eu veja qual é a dificuldade, para estarmos todos realizando o mesmo movimento de forma correta.

Iremos precisar de uma caixa de som de tamanho médio, uma televisão para colocar os movimentos que os alunos assistam a coreografia que será realizada, e internet para que eu consiga acessar os vídeos ou até mesmo um pen drive. Por fim o professor poderá fazer uma breve avaliação da participação do aluno, seus passos e seu desenvolvimento motor.

Ao realizarmos as brincadeiras com as crianças, iniciamos um ciclo de extrema necessidade e muito fundamental para o desenvolvimento motor da criança, pois estamos estimulando os nossos alunos e crianças a respeitarem regras, ter comprometimento com seus afazeres, ter companheirismo, e acima de tudo saber que na vida iremos ganhar e perder.

Percebemos que no simples fato de fazer uma brincadeira, seja organizada com diversos componentes ou até mesmo com uma simples brincadeira em dupla, estamos realizando na verdade um exercício mais complexo do que se imagina, onde iremos estar exercitando o físico da criança pois estamos fazendo com que ela se exercite, o emocional pois temos uma disputa em grupo, onde temos vencedor e perdedor e isso tudo está auxiliando este aluno para sua vida e também nas outras matérias escolares.

Mas para que tudo isso aconteça, temos que ter professores estimulados e que estimulam seus alunos, professores com materiais que possam te auxiliar em suas aulas e que ele possa realizar seu trabalho com perfeição. Muito das vezes nós professores não teremos em nossas escolas o local adequado para realização das aulas, mas teremos que nos adequar ao que temos em mãos para que seja feita uma aula de excelência, para que todos os alunos possam estar presentes e atuantes nas aulas, prendendo suas atenções e que de uma forma objetiva estejam participando dos jogos e brincadeiras, que isso de uma forma os estimulem a gostar e a cada dia praticar os esportes.

Pois assim estimularemos nossas crianças ao seu desenvolvimento motor. É sabido que 15% de nossas crianças e 8% de nossos adolescentes são obesos, e que 8 a cada 10 adolescentes continuam obesos na fase adulta, e que a obesidade faz muito das vezes que tenhamos diabetes e pressão alta, e que pode ocasionar outros tipos de doenças.

Sabemos que a obesidade passa por hábitos alimentares inadequados e também outros fatores, sendo um deles o mais importante no começo da vida de nossas crianças, que é a falta de atividade física, o brincar. Ao longo de nossos estudos vimos que o grande mal do século é a obesidade, e que acaba afetando a vida das crianças de um modo que os leva a ser obeso ao resto da vida. Nós, professores, devemos estar atentos às nossas crianças que precisam

de atenção especial ao que condiz com ao estar participando das aulas, de estar motivado com o que está sendo proposto ao aluno.

Para que seja algo prazeroso onde a criança desenvolverá suas habilidades e até mesmo com pouca idade, mas também vai compartilhar experiências com seus colegas, e tornando aquilo uma rotina, onde exercerá suas brincadeiras com seus amigos, em grupos grandes ou até mesmo em dupla, estarão correndo, saltando, pulando, e que seus estímulos, suas emoções, sentimentos, estarão sendo demonstrado e que estarão controlando todos eles, pelo fato de estarem praticando os exercícios e estarem estimulados, mesmo que ainda sejam apenas crianças, mas estão no início de suas vidas e se descobrindo, tudo isso por apenas praticarem os jogos e brincadeiras.

## REFLEXÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO MOTOR

O conceito de jogos e brincadeiras, segundo o dicionário Aurélio é um substantivo feminino onde a criança tem a ação de divertir, é um jogo, passatempo, é um desenvolvimento para a criança.

A brincadeira para uma criança é uma coisa prazerosa, onde ela está desenvolvendo todos os seus estímulos, podendo correr, pular, podendo até estar estimulando seu imaginário, pois ela pode ser quem ela quer, ou o que ela quer ser, estimular que a criança brinque é dar a oportunidade de uma infância feliz, é dar a liberdade para a criança misturar o real do imaginário, é ser o policial em uma brincadeira e depois de pouco tempo ser o mocinho que faz as coisas erradas, é o momento onde a criança está confortável

para se soltar, ser o arquiteto de seus pensamentos, é o momento de construir suas ideias, é o momento onde a criança junta o mundo externo do seu interno.

Mas também é através dos jogos que a criança começa a entender o mundo externo, através das regras dos jogos, podemos criar obstáculos nesses jogos, ou até mesmo outras situações onde retiramos a criança da zona de conforto, onde em um jogo em grupo, a criança tem que compreender e executar as regras que esse jogo pede, além do mais a criança vai começar a entender através desses jogos e que irá levar junto com sigo para a vida, que devemos trabalhar em grupo, onde o conjunto prevalece acima de tudo, para que no final o objetivo seja conquistado, e que também na vida iremos ter vitórias e derrotas, e que saibamos lidar com esses extremos.

A vida de uma criança deve estar sempre presente as brincadeiras, brincadeiras estas de um modo geral, começando com brincadeiras individuais até as brincadeiras em grupos, para que esteja cumprindo o seu desenvolvimento motor. os jogos e brincadeiras nas aulas de educação física é muito importante na vida da criança, diferenciando as brincadeiras, os jogos, por idade em que se encontra as crianças. é muito importante que os professores ao inventarem uma brincadeira, eles busquem de uma forma um auxílio das crianças, para que sejam feitas as regras pelas próprias crianças, pois dessa forma estarão fazendo com que todos se interessem pela causa, e que exercitem seus imaginários, e estimulam o conjunto, pois estarão todos formando as regras.

Haydt (2000), afirma que o jogo é uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras. É uma atividade lúdica, pelo fato de se jogar pelo prazer de realizar esse tipo de atividade, de buscar satisfação própria. essa afirmação nos traz à tona tudo que se foi falando aqui ao longo dos estudos, par uma criança o jogo é um prazer, onde ela se desliga do resto do mundo e se joga buscando o máximo de prazer naquilo que está sendo proposto a ela.

É através dos jogos que a criança conhece as regras, aprende como lidar com suas emoções e o mais importante, os leva para a sua vida, são os primeiros aprendizados para que essa criança seja no futuro um homem ou mulher, sabendo respeitar as regras da sociedade, saber ganhar e perder e que no final, ganhando ou perdendo o importante é tentar, competir.

Desenvolvimento motor é um processo que começa no útero de nossas mães e que se encerra com nossa morte, ou seja, desenvolvemos ao decorrer de toda a nossa vida. com isso temos diversas mudanças no desenvolvimento motor, considerando nossas fases da vida. O desenvolvimento motor é compreendido por quatro fases. fase motora reflexiva, fase motora rudimentar, fase motora fundamental e fase motora especializada.

- Fase motora reflexiva: de 4 meses no útero até 4 meses de idade, nessa fase os movimentos são involuntários, de acordo com seus reflexos, exemplo disso é se em um local está muito iluminado, barulhento, ou coisas similares, irá provocar ao bebe reflexos involuntários, porém, esses reflexos que hoje são involuntários, vai proporcionar futuramente reflexos voluntários, de acordo com que a criança vai de desenvolvendo. nessa fase são compreendidos os estágios de decodificação de informações e codificação de informações.
- Fase motora rudimentar: de 1 a 2 anos de nascimento, são os primeiros movimentos voluntários de uma criança, se estende até dois anos de idade podendo variar de criança para criança. seus estágios são: estagio de pré-controle e estagio de inibição de reflexos.
- Fase motora fundamental: de 2 a 7 anos, é a fase onde a criança está desenvolvendo movimentos fundamentais, onde ela está se descobrindo, explorando seu corpo e movimentos. nesta fase temos os estágios iniciais, estágios elementares e estagio maduro.

- Fase motora especializada: de 7 anos e acima dos 14, essa fase é o resultado da fase fundamental, porém tudo aquilo que na fase fundamental parecia ser difícil, já não é mais nessa fase, tanto é que ainda é agregado algo a mais nessa fase, exemplo disso é o salto triplo, onde na fase fundamental era só o fato de saber saltar. nessa fase temos o estágio transitório, estágio de aplicação, e estágio de utilização permanente.

Com 6 anos de idade as meninas são melhores nas precisões dos movimentos do que os meninos, já os meninos são melhores do que as meninas no quesito de força.

Com 7 anos algumas atividades mais complexas já são possíveis, como saltar de um quadrado para outro, pular de 1 pé só, ou andar sobre uma pequena barra de ferro.

Com 8 anos as crianças já estão participando de jogos onde ambos os sexos participam, arremesso de bola com uma distância considerável já é possível.

Com 9 anos nessa idade os meninos já podem correr uma distância considerável e também podem realizar algumas atividades que diz respeito a força.

Com 10 anos com essa idade as crianças já tem uma avaliação de percepção grande e as meninas já conseguem percorrer uma velocidade considerável.

Com 11 anos os meninos já conseguem saltar a uma distância de 1,5 metros, porém, as meninas podem saltar a uma distância inferior à dos meninos.

Com 12 anos já é possível realizar o salto em altura de aproximadamente 1 metro.

Na educação infantil é onde as crianças vão começar a exercer suas habilidades motoras em conjunto, pois estarão se juntando

a outras crianças para ter um convívio diferente de tudo aquilo que ela tinha feito, as primeiras experiências motoras de uma criança, vai ser na educação infantil.

Pois as crianças no começo de sua vida vão querer muito das vezes tentar imitar seus pais ou seus irmãos mais velhos, porém, é no começo de sua caminhada escolar que ela vai começar a se desenvolver sozinha, com suas vontades e desejos, as vezes até imitando seus amigos de classe, mas são todos da mesma idade, e assim seus pensamentos são de uma forma quase iguais. É com a educação física que a criança vai ter um grande suporte para poder executar os movimentos corretos, pois os professores vão dar o suporte necessário para que seja realizado os movimentos corretos, e os exercícios que cada criança precisa realizar, tudo isso de acordo com suas limitações e necessidades, os professores ao analisarem o desempenho dos alunos, ele poderá realizar esses movimentos através de jogos, brincadeiras ou até mesmo de alguma dança.

Os jogos e brincadeiras são de fundamentais importância na vida de nossas crianças, pois é através deles que estimulamos nossos movimentos e com isso começamos a desenvolver nossas habilidades, cada criança com o seu tempo de desenvolvimento, porém, nas atividades em grupo todos estão no mesmo objetivo e conseguem realizar todos os movimentos que a atividade está pedindo no momento.

É no brincar que a criança vai exercer suas habilidades tanto física, quando imaginária, misturando o mundo real do imaginário, ao se tornar cotidiano o fato do brincar, a criança vai estar exercitando seus reflexos e habilidades, e aquilo que parecia difícil em um determinado tempo de sua vida, agora se torna fácil, dando início ao próximo passo no seu desenvolvimento motor, pois é através do brincar que a criança vai se explorando e criando, assim tornando fácil algo que ela tinha dificuldade de realizar, conhecendo seus limites e tentando dia após dia rompe-los, pois aquilo se torna um desafio a ser quebrado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, a partir da breve regressão histórica apresentada acima em consonância com a Educação Especial e Inclusiva, pode-se compreender a partir das colocações de Aranha (2000), na qual salienta que a inclusão não tem um fim, pois ela representa, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança conceitual e nos valores culturais para as escolas e para a sociedade como um todo.

Portanto, que a escola seja realmente um lugar onde as crianças não sejam caracterizadas e segregadas pelas diferenças, tais como, cor, credo, raça, potencialidades, limites, etc, é preciso que realmente a escola seja um local que promova o exercício da cidadania, e que ainda, garanta a todos os indivíduos uma educação de qualidade, promovendo aprendizagens significativas e um desenvolvimento em sua totalidade.

Pelos estudos presentes nesse artigo, vemos a grande necessidade de estarmos integrando nossos alunos aos mais diversos sistemas de inclusão, seja em pequenos gestos ou até mesmo em pequenas atitudes como uma simples aula de dança.

As primeiras fases para uma criança são fundamentais para o desenvolvimento motor dela, com isso vimos que os professores nos primeiros anos de uma criança na escola, chamados de ensino fundamental I, tem uma grande responsabilidade sobre o desenvolvimento motor dessas crianças, pois respaldados pelo seu estudo adquirido irão dar um suporte necessário para que essas crianças possam realizar de forma correta o seu desenvolvimento motor, cada criança em seu tempo e com cada brincadeira e jogos específicos para a sua idade, pois vimos que cada ano que passa as crianças evoluem, não só no aspecto intelectual, mas no físico também, e os professores devem estar atentos para que possam

auxiliar as crianças de forma correta, pois são esses mínimos detalhes que introduzem nas vidas das crianças que irão fazer toda a diferença no futuro.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S. Inclusão social e municipalização. /n: Manzini, E.J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília, São Paulo. UNESP. 2000.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial**. MEC/SEESP, 2001.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em <https://www.dicio.com.br/brincadeira/>. Acesso em 30 out. 2022.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.



# 10

*Simone Oliosí Paulino*

**A EDUCAÇÃO EM UMA ERA  
DE FORMAÇÃO INTEGRAL  
E PERSONALIZAÇÃO  
DO PROCESSO PEDAGÓGICO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.10)

## S U M Á R I O

### RESUMO

Trata-se de um artigo que estuda sobre os impactos da pandemia no cotidiano escolar e tem como objetivo indicar possíveis caminhos e estratégias para a recuperação das aprendizagens considerando-se que, em resumo, escolhas precisam ser feitas numa trajetória de reorganização e adaptação dos conteúdos essenciais ao aprendizado, quando falamos em educação integral.

**Palavras-chave:** educação, processo pedagógico, formação integral.

## INTRODUÇÃO

O conceito de educação integral já vem sendo debatido, discutido e aplicado no cenário educacional brasileiro nos últimos anos. Os desafios vividos na pandemia descortinaram a importância da formação integral e da personalização do ensino, que há muito tempo é discutida na Pedagogia e que, nos últimos anos, ganhou destaque com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, como parte integrante do Plano Nacional da Educação (PNE), da Constituição de 1988. O documento *Caminhos para a educação integral (2019)*, elaborado pelo Movimento pela Base, expõe que: "As demandas da sociedade contemporânea desencadearam a necessidade de uma proposta educacional à sua altura, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis com o meio em que vivem".

Em consonância, o documento *Educação Integral Inovadora na Perspectiva do Inspirare (2016)* do Instituto Inspirare, complementa:

Práticas de educação integral: Essa concepção prevê a adoção de práticas pedagógicas e objetos educacionais diversificados, com estratégias baseadas em projetos, em modos de ensino-aprendizagem centrados em vivências, em ensino híbrido e no uso intencional de tecnologia. O objetivo é promover uma educação personalizada, que possa atender as demandas de cada estudante, considerando forças e limitações, interesses e conhecimentos prévios, bem como a maneira e o ritmo com que cada um aprende.

De certa forma, o que a crise pandêmica na educação fez foi evidenciar uma necessidade já diagnosticada para oportunizar a aprendizagem considerando a existência de perfis, potências e fragilidades individuais em todos, em especial, nos nossos alunos. Naturalmente, após dois anos de afastamento do ambiente escolar

físico, as lacunas ficaram mais evidentes, mas há certa calma em compreender que a heterogeneidade já estava sendo discutida e implementada em contexto anterior e que está nela, nessa discussão, a saída para a superação das dificuldades nessa nova adaptação.

A fim de acolher nossos alunos e suas ansiedades – das mais pragmáticas, como as notas, às mais subjetivas, como a forma como eles sentem e se veem no contexto escolar –, é preciso transformar a urgência pelo convívio sentida por eles em disposição para o novo caminho. Desde a nossa disponibilidade psicológica, física e mental, podemos favorecer nossos estudantes com ferramentas que propiciarão desenvolvimento assistido e autônomo, protagonista, sem abandono.

## OS IMPACTOS DA PANDEMIA

Embora haja um número crescente de publicações sobre o assunto, os impactos da pandemia da Covid-19 sobre a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes ainda não puderam ser integralmente mapeados, e os dados do cenário nacional ainda são escassos. Além da complexidade dos “quês”, os “comos” também se apresentam desafiadores: a necessidade de constante adaptação em relação à metodologia de ensino, a mediação ora digital, ora híbrida e, agora, presencial, contando com o apoio da tecnologia e, ao mesmo tempo, avesso à sua utilização, em função do caráter exaustivo dos últimos anos. Sem dúvidas, é um cenário confuso em que é necessária alguma iluminação para convivência e resolução.

Até 20 de março de 2020, quase todas as escolas do Brasil interromperam suas atividades presenciais em decorrência das normativas de isolamento social impostas pela pandemia da Covid-19. De acordo com o Censo Escolar 2022, a média em que as escolas

ficaram fechadas entre março de 2020 e fevereiro de 2021 foi de 248 dias. O período de atividades remotas se estendeu, entretanto, até o final do primeiro semestre em muitos estados e até o final do segundo em tantos outros. Sabe-se que a interrupção das atividades presenciais nas escolas durante a pandemia afetou a aprendizagem das crianças e ampliou as desigualdades educacionais em todos os segmentos da educação, em especial na Básica. O que se percebe é um efeito cascateado, em que impactos na Educação Infantil se desdobram para os Anos Iniciais, e assim sucessivamente.

O estudo “Desafios da educação pós-pandemia e como agir para superá-los”, do *The Center of child well-being and development*, da Universidade de Zurique, demonstra impactos na aprendizagem, nos índices de abandono escolar e na saúde física e mental dos alunos em especial no Brasil, em que a política de fechamento de escolas foi muito mais restritiva do que na maior parte dos outros países. Em parceria com o Governo de São Paulo o estudo demonstrou, por exemplo, que, relativamente aos resultados alcançados em 2019, o risco de abandono escolar aumentou 365% e os resultados de aprendizagem diminuíram 72,5%, ou seja, os alunos aprenderam apenas  $\frac{1}{4}$  daquilo que era esperado que aprendessem. A pesquisa *Perda de Aprendizagem na Pandemia (2021)*, realizada pelo Insper e pelo Instituto Unibanco, traz o *ode Aprendizagem na Pandemia (2021)*, realizada pelo Insper e pelo Instituto Unibanco, traz o representativo dado de que:

os estudantes que concluíram a 2ª série do Ensino Médio em 2020 iniciaram a 3ª série em 2021 com uma proficiência (em Língua Portuguesa e Matemática) entre 9 e 10 pontos abaixo do que iriam alcançar caso não tivessem tido a necessidade de transitar do ensino presencial para o ensino remoto devido à pandemia.

Ao retornarmos para o presencial, desde o primeiro contato com os alunos e suas famílias e, em especial, ao aplicarmos pelas primeiras vezes os nossos instrumentos avaliativos, pudemos perceber,

em nossas escolas, que a defasagem apresentada pelos estudos está em diferentes níveis também na nossa realidade.

## ACOLHIMENTO DE ALUNOS, FAMÍLIA, PROFESSORES, GESTORES

Sabemos que os impactos em torno da questão pandêmica vão além do cognitivo: famílias de alunos de todos os segmentos passaram por um processo de adaptação mais custoso e repentino quando viram seus filhos irem pela primeira vez a um ambiente escolar novo. Esse é o caso, por exemplo, de alunos do 1º, 2º, 6º, 7º anos do Ensino Fundamental e da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Além da mudança de segmento, já desafiadora em contextos anteriores ao da pandemia, outras implicações básicas aconteceram. Pais que não sabiam o que aconteceria na rotina escolar, crianças que se encontraram em um ambiente de vivência e aprendizagem muito diferente do doméstico e até o fato da necessidade de um deslocamento para a escola, com tempos e modos diferentes de convivência. Professores e gestores, desgastados por uma curva de aprendizagem constantemente íngreme, exigidos em sua total resiliência a se adaptar a diferentes contextos e ferramentas e também a diferentes escolas, alunos e famílias.

Se por um lado, todos estavam e ainda, em certa medida, estão temerosos, reconfigurando suas relações consigo mesmos e com o ambiente, por outro lado, também estamos todos com vontade e necessidade de viver a alegria dos encontros presenciais, das possibilidades potencializadas pela convivência física, pela leitura de expressões corporais, pelas oportunidades infinitas que a tecnologia nos abriu forçosamente durante a pandemia.

O retorno para o presencial é uma grande oportunidade de sermos protagonistas e, não por coincidência, o conceito de

protagonismo já vinha sendo discutido com regularidade, em função de essa ser uma característica essencial para superação de situações-problema de um mundo como o nosso, que evoluiu do VUCA – volátil, incerto, complexo e ambíguo (*volatility, uncertainty, complexity and ambiguity*, do inglês) – para o BANI – frágil, ansioso, não linear e incompreensível (*brittle, anxious, nonlinear, incomprehensible*, do inglês).

Apesar de todas as características anteriores demandarem de nós uma energia diferente daquela a que estávamos acostumados dispor e este ser mesmo um momento desafiador, ele é também um grande momento de oportunidade de desenvolvimento da nossa criatividade. Para enfrentar fragilidade, ansiedade, não linearidade e incompreensão, temos as ferramentas resiliência, liberdade, empatia, atenção plena, contexto, flexibilidade, adaptabilidade, transparência e intuição. Portanto, para nos acolhermos e acolher a cada um da nossa comunidade escolar, teremos de ser a força primária nas pequenas ações: para cada dúvida ou cada crise, contexto, empatia, flexibilidade, criação de novas oportunidades, métodos, tempos. A compreensão de que estamos todos juntos, passando pelas mesmas dificuldades, trazendo bagagens próprias, mais ou menos pesadas, com ferramental que é útil para resolução de problemas em colaboração, nos trará um olhar mais voltado para a solução e criação de novas oportunidades.

## RECUPERAÇÃO VERSUS RECOMPOSIÇÃO

Já é de amplo conhecimento, mas vale a pena ressaltar, que – em um cenário tão complexo quanto este – deixamos de falar em recuperação e passamos a falar em recomposição das aprendizagens. Recuperar implica que algo foi desenvolvido e que precisa ser reforçado, reiterado, reestabelecido. Não é o que está nos afligindo neste momento. É essencial compreender que nossas

crianças não desenvolveram com a devida equidade as habilidades socioemocionais e cognitivas essenciais esperadas para os períodos de vida impactados pela pandemia e que, portanto, não há o que recuperar, mas, sim, desenvolver. Em função disso, os estudos de recomposição – já existentes mesmo antes da pandemia, por conta de outros cenários adversos – são muito mais aderentes à resolução da situação vivenciada.

Compreender todo o contexto como completamente atípico e de abrangência mundial, cuja responsabilidade não recai sobre aluno, escola ou família, é o primeiro passo para encarar essa situação da maneira mais empática e potente possível. Nossa premissa é auxiliar o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos nossos alunos, considerando que todas as nossas escolas buscam ser ambientes saudáveis e promotores de saúde, constituindo-se locais seguros para viver, aprender e trabalhar, no que tange ao físico, socioemocional, psicológico e também educacional.

## ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A defasagem ocasionada pela pandemia e a difícil escolha entre abrir e fechar as escolas durante todo esse tempo nos trouxe uma situação semelhante àquelas já vivenciadas em contextos de pobreza extrema ou guerra, em que são necessárias ações pedagógicas intencionais para reduzir a distância entre as aprendizagens propostas no currículo ideal e as aprendizagens reais. Nesse sentido, apesar de a pandemia ser um evento atípico, os estudos e teorias de recomposição das aprendizagens não são, e isso nos propicia algumas escolhas importantes.

Entre as estratégias de recomposição acessíveis à educação brasileira, a que se mostra mais aderente a uma recomposição de dimensão tão vultuosa é a aceleração das aprendizagens. Programas de aceleração visam diagnosticar as perdas, focalizando

em preencher apenas os espaços mais críticos, no momento mais adequado em relação à série atual. É exemplo de grupo que já trabalha com aceleração de aprendizagem em contextos que se assemelham (em defasagem) ao pós-pandêmico o Accelerated Education Working Group (AEWG), com os Accelerated Education Programmes (AEP). Esse grupo de trabalho é constituído por membros da UNICEF, UNESCO e outras instituições representativas no contexto de discussão e ação em prol do bem-estar das crianças e adolescentes e do desenvolvimento mundial.

Tendo em vista o caminho que já percorremos juntos com você, escola parceira, e considerando que nossas soluções e nossa perspectiva pedagógica-educacional sempre se embasou em atender a aspectos integrais da educação, que forneçam aos nossos alunos oportunidades e desenvolvimento contínuos, o direcionamento para aceleração das aprendizagens foi também natural. Por essa razão, o que temos aqui proposto é uma conciliação das nossas soluções, já conhecidas por você, com as estratégias amplamente estudadas e executadas ao redor do mundo e também no nosso país.

## AS ESTRATÉGIAS PARA ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Entre os aspectos que precisam ser tratados de maneira diferencial em contextos de aceleração, destacamos os seguintes:

- Adaptação do currículo
- Adaptação do tempo de instrução
- Adaptação das práticas pedagógicas
- Avaliação diagnóstica

## ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO

Para adaptação do currículo, é necessário um trabalho cujo objetivo é elencar, mediante consenso das visões específica (por componente) e sistêmica (por área, saberes essenciais para desenvolvimento integral), quais são as aprendizagens essenciais. Após essa avaliação, prioriza-se o trabalho com conteúdos e habilidades curriculares mais relevantes.

## ADAPTAÇÃO DO TEMPO DE INSTRUÇÃO

Tendo a definição a respeito das aprendizagens essenciais, é possível gerir o tempo de instrução para priorização dos aspectos elencados. Nessa perspectiva, além do tempo já previsto, é possível e desejável considerar outras estratégias, como escola de verão e atividades estratégicas em contraturno.

## ADAPTAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Somente as aulas expositivas, tradicionais, não são suficientes para superar as dificuldades ocasionadas por uma distorção idade-série tão significativa. Por isso, é interessante e desejável recorrer a outras práticas pedagógicas, como círculos de aprendizagem, aprendizagem ao ar livre em grupos de estudo guiado e tutoria.

## AValiação DIAGNÓSTICA

Agora, mais do que nunca, a avaliação deve ser uma aliada do processo educacional, e não uma simples “aferidora” de notas. A avaliação é um instrumento importante e poderoso para a rodagem dos ciclos PDCA (do inglês, *Plan, Do, Check, Act*), metodologia que

ajuda na melhoria contínua de processos para execução do planejamento estratégico de forma eficiente) nas escolas, visando sempre à melhoria contínua tanto dos processos de ensino e aprendizagem quanto do alinhamento esperado entre condução do trabalho pedagógico e o resultado que surte dele.

Em relação à BNCC, as habilidades consideradas inegociáveis naturalmente são aquelas que se relacionam mais intimamente com o desenvolvimento das 10 Competências Gerais:

1. Conhecimento.
2. Pensamento científico, crítico e criativo.
3. Repertório cultural.
4. Comunicação.
5. Cultura digital.
6. Trabalho e projeto de vida.
7. Argumentação.
8. Autoconhecimento e autocuidado.
9. Empatia e cooperação.
10. Responsabilidade e cidadania.

É fato notório que, apesar de todo o avanço teórico no campo da pedagogia, ainda hoje a ação de avaliar é confundida com medir o conhecimento e atribuir notas aos alunos. Essa associação leva a um desvio bastante corriqueiro no processo avaliativo: reduzir a avaliação à mera atividade de elaborar e aplicar instrumentos de medida.

Conforme Souza (1993), a finalidade da avaliação é fornecer informações sobre o processo pedagógico que possibilitem aos profissionais da escola decidir sobre as intervenções e reformulações necessárias em face de um projeto educativo comprometido com

a garantia da aprendizagem do aluno. A avaliação assim concebida transforma-se em um instrumento de referência e de apoio às decisões de natureza pedagógica, administrativa e estrutural no cotidiano das escolas. Em outras palavras, a avaliação deveria ser concebida como um momento de reflexão, orientada de modo contextualizado, pois o objetivo maior é a formação integral dos alunos.

Concebe-se, portanto, a avaliação não apenas como uma forma de verificação do processo de aprendizagem do aluno, mas principalmente como uma ferramenta que sinaliza a adequação ou não das metodologias, das estratégias e abordagens de ensino utilizadas no processo didático. Consequentemente, a avaliação se torna também uma fonte de aprendizagem para o professor ao ter que reconstruir suas formas de intervenção pedagógica, assim como para o aluno, ao ter que retomar suas estratégias de pesquisa e estudo. Dessa forma, o processo avaliativo é o ponto inicial e contínuo para a tomada de decisão, sendo assim, uma compilação de ações e intenções de ensino (Freitas; Costa; Miranda, 2014).

Portanto, é importante, ao se falar em avaliação da aprendizagem, lembrar suas funções, que, segundo Gronlund (1979), são as de informar e orientar para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Ainda que exista uma função administrativa formal representada pela nota, a ênfase no processo avaliativo deve ser dada ao aspecto qualitativo da aprendizagem.

Nessa perspectiva, entende-se que a avaliação e o planejamento são atividades inseparáveis, formam um processo único, no qual devem ser definidas as competências, as habilidades, os objetos de conhecimento, as estratégias de ensino, os critérios e as formas de avaliar, bem como os possíveis instrumentos avaliativos.

Esse olhar longitudinal para o desenvolvimento do estudante e acompanhado sistematicamente, por meio de estratégias variadas, pode ser comparado a um álbum de fotografias, que registra diferentes momentos da trajetória de desenvolvimento intelectual do

aluno ao longo de um período, narrando os percursos, conquistas e desafios da história de cada um em seu processo de aprendizagem. É também uma visão do processo de ensino, porque, diante das dificuldades e baixos resultados na aprendizagem dos alunos, há que se pensar na possibilidade de equívocos no processo que precisam ser diagnosticados e reparados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Priorizar, na educação, é refletir sobre o que fazer e o que adiar; estabelecer as habilidades mais urgentes que precisam ser desenvolvidas dentro de uma educação integral. É fundamental que se pense o que os estudantes precisam aprender e fazer isso de forma efetiva. Para tanto, entender a situação inicial é essencial como ponto de partida para se criar estratégias de adequação do currículo, do tempo escolar e das práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

BOAS práticas de saúde mental nas escolas: um olhar para oito países. Disponível em: <https://vozesdaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Levantamento-Internacional-de-Boas-Praticas-de-Saude-Mental-Escolar.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAMINHOS para a educação integral: Princípios e orientações para a implementação da educação integral. Disponível: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias\\_diagramado\\_17.09\\_interativo\\_final.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias_diagramado_17.09_interativo_final.pdf). Acesso em: 20 jul. 2022.

O IMPACTO da Pandemia da COVID-19 no Aprendizado e Bem-Estar da Crianças | Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impacto-covid-criancas/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

11

*Shirley dos Santos Julião*

**O PROCESSO DE AQUISIÇÃO  
DE LEITURA E ESCRITA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E  
NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
REFLEXÕES SOBRE O CONSTRUTIVISMO  
E O PAPEL DA FAMÍLIA**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.11*

## INTRODUÇÃO

São distintas as causas que geram nos educandos alguma dificuldade de ler e escrever durante seu processo de alfabetização. A compreensão da leitura abrange aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos. A leitura é um processo advindo em longo prazo e em determinados momentos da vida cotidiana que determinam a aprendizagem e a não aprendizagem.

O tema alfabetização, abordado por vários teóricos vem sendo discutido por muitos anos, porém este tema não se esgota, afinal é importante e se renova a cada dia. A escolha deste tema se deu pelo fato de estarmos vivendo uma era na qual é dada uma grande importância para o conhecimento e informação e um dos elementos que favorecem a aquisição do conhecimento é a linguagem, portanto torna-se primordial o conhecimento da língua, sendo, a alfabetização, um dos primeiros passos para tal aquisição. Seagoe (1978) afirma que o aluno é o foco da aprendizagem e as práticas escolares devem estar voltadas para este aspecto. Diz que o objetivo da “[...] aprendizagem é influenciar o comportamento inicial do aluno por meio das experiências vividas na escola, na rua, na família” (Seagoe, 1978, p. 6). Assim entendemos que a vivência anterior principalmente aos familiares, e as atuais da criança influenciarão grandemente no processo de alfabetização.

Este trabalho desenvolveu-se por meio de pesquisa qualitativa, descritiva e, a partir da pesquisa bibliográfica. Os conhecimentos produzidos neste trabalho visam colaborar com a reflexão acerca do assunto levando professores, pedagogos, família e outros interessados no tema para buscar meios de tornar a alfabetização um processo que integre aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores e que integrem também aluno, escola e família.

O objetivo da pesquisa é entender como ocorre o processo de aquisição da leitura e escrita sob a ótica do construtivismo e compreender a importância do papel da família nesse processo.

De acordo com Parolim (2002), para que o processo de aprendizagem seja efetivo precisamos envolver os contextos escolares e familiares, pois os dois contextos irão influenciar fortemente a vida da criança em sua aprendizagem na alfabetização. A estrutura curricular é um fator importantíssimo para os sistemas de ensino, pois predomina o que será ensinado de acordo com a faixa etária e a habilidade do aluno.

De acordo com Matui (1995), o biólogo Jean Piaget realizou pesquisas relacionadas ao desenvolvimento infantil e defendeu a ideia de construção do conhecimento mediante a interação do sujeito com o meio social. A seguidora de Piaget, Emília Ferreiro, trouxe contribuições valorosas, pois contribuiu com suas pesquisas acerca do processo de alfabetização, entendendo-o de forma estruturais por níveis na direção das concepções alfabéticas (Ferreiro, 2003).

## CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Segundo Parolim (2002), a criança começa a aprender nos seus primeiros meses de vida e isso acontece devido à convivência com a família e todos que estão a sua volta. Aprender é um ato dinâmico e um processo constante que pode ser mudado em diversas situações vividas na família e principalmente consigo mesmo.

De acordo com Parolim (2002)

Sabemos que, para aprender, uma pessoa necessita estar em condições de fazer um investimento pessoal em direção ao conhecimento. Esse investimento está direcionado

aos recursos pessoais mesclados com as possibilidades sócios afetivos. Vale dizer que a aprendizagem vai acontecendo à medida que a criança vai construindo uma série de significados que são resultados das interações que ela fez e continua fazendo em seu contexto sócio afetivo (Parolim, 2002, p. 119).

Entretanto, é importante lembrar, como nos ressalta Silva (1998), que o ser humano é:

[...] uma unidade de complexibilidade, ou seja, um ser pluridimensional com uma dimensão racional, uma dimensão afetivo-desiderativo e uma dimensão relacional, esta última implicando um aspecto contextual e um aspecto interpessoal. Este ser seria sujeito na construção do conhecimento e de sua própria autonomia e, ao mesmo tempo, determinado pelas dimensões racional, desiderativa e relacional que o constituem (Silva, 1998, p. 30).

E nessa dimensão complexa eles podem ter trajetórias de sucesso e insucesso. O professor alfabetizador precisa estar atento às situações de insucessos, pois, muitas crianças podem apresentar dificuldades de aprendizagem, que pode ser específica, e ocorre que as crianças apresentam dificuldades somente na leitura ou pode ser geral, quando, por exemplo, ela apresenta um aprendizado mais lento que o normal numa série de etapas (Dockrell; McShane, 2000, p. 56).

A dificuldade para aprender pode estar atribuída a várias causas, tais como: biológicas, desnutrições neurológicas, deficiência mental, imaturidade, falta de interesse, falta de motivação, excesso de faltas, porque não fez a pré-escola, por falta de apoio familiar até psicológicos.

Em relação a essa última causa Corrêa (2001) discorre que:

Em alguns alunos, o não aprender significa algo na sua história de vida, que impede a superação das dificuldades. O problema é uma diferença que não fala apenas de ritmos, culturais e interações diversas do aluno, mas de uma

singularidade marcada pelo desejo. O desejo desse aluno pode ser de não aprender, porque para ele, aprender, inconscientemente, pode significar morrer como sujeito, perder a sua identidade, sofrer e etc. O não aprender é a melhor saída que esse aluno encontra para salvar-se com sujeito (Corrêa, 2001, p. 63).

Pode-se então perceber que detectar as dificuldades dos alunos, é algo complexo que exige de o professor estar atento a uma série de fatores. Além dos fatores já mencionados, cabe mencionar que os apontamentos dos professores na causa da não aprendizagem, estão subsidiados por uma concepção teórica-pedagógica (Corrêa, 2001).

Quando o professor está no ápice da sua função o que está presente na prática pedagógica é sua concepção de ensinar a aprender. Conforme a concepção do educador, essa prática difere os apontamentos das crianças que apresentam sucessos e insucessos são também decorrentes dessa concepção.

Nesse sentido, apresentamos nesse tópico, algumas concepções teóricas e a forma como concebem o ensino e o aprender.

## PEDAGOGIA TRADICIONAL

No método tradicional, o ensino é centrado no professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são afixadas por autoridades.

Na concepção tradicional, o adulto é considerado como um homem acabado, “pronto” e o aluno um “adulto em miniatura”, que precisa ser atualizado. O homem, no início de sua vida, é considerado uma espécie de tábua rasa, na qual são impressos, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente (Mizukami, 1986, p. 19).

No ensino tradicional o conhecimento parte-se do pressuposto de que a inteligência ou qualquer outro nome dado a atividade

mental, seja uma faculdade capaz de acumular e armazenar informações. "A atividade do seu humano é a incorporar informações sobre o mundo (físico, social, etc.) as quais deveriam ir das mais simples para as mais complexas" (Mizukami, 1986, p. 19).

Nesta abordagem, a escola é o lugar onde se realiza a educação, a qual se estrige a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa. O professor, por sua vez, será o mediador entre o aluno e os modelos.

A educação tradicional, de acordo com Mizukami (1986), se preocupa com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações mais do que a informação do pensamento reflexivo. As tarefas de aprendizagem quase são padronizadas, o que implica poder recorrer-se à rotina para se conseguir a fixação do conhecimento, conteúdo e informações.

Nesse contexto, o processo de alfabetização acontece de forma sintética, indo das partes ao todo, dos mais simples para o mais complexo e enfatizando a memória para aprender a leitura e escrita. Sendo assim, o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem, será aquele que não acumula informações e não aprende memorizando seguindo esse processo.

## CONSTRUTIVISMO

Na visão construtivista a educação visa favorecer a aprendizagem do aluno. É amplamente reconhecida como visão fértil sobre a aquisição de conhecimento dentre as inovações na área educacional, trazendo um entendimento original do modo como aprendermos. Um dos teóricos da proposta construtivista e Piaget (Corrêa, 2001).

A teoria Piagetiana propõe uma resposta para a origem e o desenvolvimento do conhecimento, incorporado à epistemologia, a

psicologia genética e a teoria da equilibrarção das estruturas cognitivas. Assim nos permiti entender o problema da aprendizagem de maneira inteiramente nova, como um processo de produção. Na perspectiva Piagetiana, o mundo torna-se compreensível somente à medida que a nossa inteligência cria os instrumentos para interpretá-lo, por dar sentido aí que vivemos, sentimos a experimentamos.

O ser humano, assim como a criança, é curioso e é essa curiosidade que motiva e impulsiona a mesma para que tenha desafios, desafios de conhecer o que está a sua volta, sabendo enfrentar as suas dificuldades levando-se ao conhecimento.

Para Piaget, Corrêa (2001):

Aprendemos quando assimilamos algo (coisas, acontecimentos, código social, conceito, etc.) às nossas estruturas cognitivas, ampliando-as em extensão (aprendizagem no sentido restrito), ou quando modificamos essas estruturas, acomodando-se e função das características do objetivo de conhecimento (aprendizagem ampla, que é sinônimo de desenvolvimento), levando-nos a conhecer, de maneira mais satisfatória o aspecto da realidade que está sendo examinado (Corrêa, 2001, p. 72).

Do ponto de vista do construtivismo Piagetiano, as estruturas assimiladoras, que permitem o conhecimento, são construídas progressivamente por mecanismos endógenos. O processo cognitivo, considerando como um processo de estruturação ou processo de construção de estruturas adequadas para interpretar a realidade são mecanismo de construção tão importantes quanto às próprias estruturas. Além disso, o equilíbrio de uma estrutura, ou seja, sua estabilidade será decorrente de sua capacidade de incorporar novos elementos e acomodá-los na estrutura.

Segundo Piaget (Corrêa, 2001) a construção do conhecimento ocorre quando acontece ação física ou mental sobre objetos que resultam em assimilação ou acomodação, que por sua vez,

geram a construção de esquemas ou conhecimentos. No caso da criança que não consegue assimilar o estímulo, há uma tentativa de acomodação, e após, uma assimilação, estabelece o equilíbrio. Com base nesse pressuposto, a educação deve possibilitar o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o abstrato. A escola deve partir dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Para Piaget, Corrêa, (2001), a criança somente saberá e conhecerá do mundo se for capaz de representar e reconstruir com seus próprios instrumentos (cognitivos) não é o saber transmitido por livros ou educadores que desenvolve as faculdades intelectuais, elaborado no interior da estrutura mental em consequência da atuação sobre o mundo e do esforço de compreendê-los (Corrêa, 2001, p. 79).

## PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para Vygotsky (Corrêa, 2001) o processo de formação de conceitos remete às relações entre o pensamento e a linguagem, a questão cultural do processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e o papel da escola na transmissão de conhecimento. Na sua concepção, as funções psicológicas superiores (como a linguagem e a memória), são construídas ao longo da história do homem em relação ao mundo.

Afirma que o desenvolvimento cognitivo é resultante dos processos de internalização que consistem na passagem do Inter psicológico, ao intrapsicológico, ou seja, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual, primeiro entre as pessoas (Inter psicológico) e, depois no interior da criança (intrapsicológico). Isso se implica igualmente para a atenção de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humano (Corrêa, 2001, p. 81).

Segundo Vygotsky (Corrêa, 2001, p. 33), há dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real que compreende as funções mentais que a criança domina e dá conta de fazer sozinha, e o desenvolvimento potencial que abrange as condutas que a criança não consegue realizar sozinha, mas que realiza com sucesso quando auxiliada por outra pessoa. O espaço entre dois desenvolvimentos é chamado de zona de desenvolvimento proximal. Nessa filosofia a criança com dificuldade de aprendizagem não é aprisionada no seu problema, mas sim irá implicar num processo de intervenção na zona de proximal que favorecerá a sua aprendizagem e assim desenvolverá.

## ALFABETIZAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Ferreiro (1996) considera que o ato de ensinar a ler e escrever não é vertical, ou seja, não é o professor que ensina e o aluno aprende somente, mas sim envolve uma construção por parte do educando que deixa de ser passivo para tornar-se sujeito ativo nesse processo e é de suma importância que o professor conheça os níveis de desenvolvimento dos alunos para melhor direcionar sua prática, afinal, segundo Ferreiro definiu o desenvolvimento da lecto-escrita se dá de forma evolutiva e sequencial apresentando-se em níveis, a saber, posteriormente.

O que podemos dizer em relação ao conceito de alfabetização para Ferreiro é que ela não concorda com a ideia de que a aprendizagem da língua se dá por meio de duas técnicas diferenciadas, a primeira, a de codificar e a segunda, de decodificar a língua escrita. Na concepção de Ferreiro o conceito de alfabetização segue um rumo de forma que se pode dizer que a alfabetização é um

processo de aprendizagem conceitual que ocorre no momento em que o sujeito interage com o objeto de estudo.

Segundo Ferreiro (1996) existe um sujeito que busca seus próprios mecanismos de aprendizagem, para ela este sujeito deve exercer uma função ativa no processo de aprendizagem o que não quer dizer que ela faça imediatamente relação entre fonema e grafema.

Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar (...) para criar diferenciações entre as representações (...). A escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de meios culturais, de diversas situações educativas e diversas línguas (Ferreiro, 2001, p. 18).

Ainda conceituando a alfabetização na concepção de Ferreiro (1996), vejamos os níveis de evolução da escrita descritos pela autora ao longo de suas pesquisas. O nível pré-silábico é representado pela escrita da criança com traços característicos da escrita espontânea e com formas relacionadas à letra cursiva e imprensa; na hipótese silábica é possível perceber que há significados diferentes na leitura das palavras e a caracterização dessas palavras está relacionada ao som de cada sílaba. O nível silábico-alfabético indica um avanço por parte da criança na sua construção da escrita, pois a partir daqui ela se sente mais confiante, uma vez que percebe que há lógica na escrita e o valor sonoro toma maior proporção, tendo uma relação mais real com o que está sendo escrito. Por fim, o nível alfabético é retratado como o momento em que a criança se vê em condições de ler e expressar de forma gráfica o que pensa ou fala (Ferreiro, 1996).

Leitura e escrita são os elementos essenciais no processo de alfabetização, afinal escrever e ler não é somente a junção de palavras, mas sim uma ação reflexiva que permite o aprimoramento da competência linguística do indivíduo que se comunica socialmente.

a criança tiver acerca da linguagem escrita mais ela se aproximará do conceito real. Azenha (2006) nos dá uma ideia do quanto

Ferreiro projeta na experiência anterior a escolarização uma grande responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno na alfabetização.

Analisando esta realidade educacional, Emilia Ferreiro demonstra que o fracasso nas séries iniciais da vida escolar atinge de modo perverso apenas os setores marginalizados da população. Difícilmente a retenção ou a deserção escolar faz parte da expectativa de uma criança de classe média que ingressa na escola. Para outros segmentos sociais marginalizados, no entanto, os índices de fracasso chegam a níveis alarmantes, constituindo-se num verdadeiro problema social. Se fosse a única, essa já seria uma justificativa suficiente para dar relevância às novas investigações que ajudassem a descrever e explicar os processos pelos quais as crianças chegam a aprender a ler e escrever. No entanto não é a única (Azenha, 2006, p. 43).

Conhecer previamente o universo da escrita, sem dúvidas facilita na aquisição do conhecimento sistematizado. Desta forma entendemos ser fundamental a compreensão do papel da família na aprendizagem no período da alfabetização e ao longo da vida da criança.

## RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNO E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Podemos considerar a família como um “lugar” no qual a criança constrói sua estrutura emocional, física e social. O tipo de família não é o fator mais relevante e sim como esta família se comporta frente aos desafios e necessidades da criança. Seria bastante injusto colocar a culpa na criança pelo fracasso escolar, podemos observar que por trás de um problema infantil há algum outro de ordem familiar. Ferreiro demonstra que a criança necessita ser exposta às práticas de leitura e escrita para que suas ideias sobre

esse processo sejam inicialmente construídas fazendo com que chegue à escola com alguma noção.

Uma outra suposição prévia [...] é a de que a exposição da criança a atos de leitura e escrita, existentes no âmbito social em que vive, cria oportunidades para que ela reflita sobre esse objeto [...] é evidente que tal conhecimento prévio à escola exige uma condição crucial: a existência de oportunidades de interação com a escrita em situações informais, próprias dos ambientes com alto grau de letramento (Azenha, 2006, p. 52).

Assim podemos afirmar categoricamente que o contexto familiar interfere nas práticas de leitura e escrita da criança com o advento da escolarização. A família pode ser facilitadora ou limitadora do processo de aprendizagem. Carvalho (2000) faz uma abordagem bastante interessante acerca da questão dos papéis familiares no que tange ao auxílio às crianças em suas atividades. Carvalho nos aponta para uma fragmentação social relativa aos gêneros e como isso reflete no acompanhamento das crianças nas tarefas e estudos. O dever de casa, momento em que a família tem mais influência sobre as atividades práticas das crianças, pode, segundo Carvalho (2000), ser visto de duas formas que se diferem, a primeira como uma oportunidade de viabilizar um momento a mais de aprendizagem para os alunos, sendo uma necessidade educacional ou como simplesmente uma ação política da escola e do sistema de ensino visando o estímulo ao progresso educacional e social. A escola necessita ter a sensibilidade de sondar a realidade familiar de seus alunos para que as ações sejam coerentes com o discurso político, social e pedagógico que se vê hoje nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas.

Não basta cobrar da criança uma participação efetiva da família quando esta tem uma formação totalmente desajustada. Acreditamos que a família necessita sim exercer seu papel e cumprir com a parte que lhe cabe na educação, inclusive proposta por

Lei. No artigo 32 a LDB é enfatizado, como objetivo para a formação do cidadão, que a escola deve promover “[...] o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996). É possível perceber a Lei de Diretrizes da Educação não vê o trabalho entre escola e família de maneira dissociada, o que vem ao encontro das ideias que foram expostas até aqui neste trabalho. A Constituição Federal de 1988 declara, em seu artigo 205 que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Como se pode ver, a família tem responsabilidade junto ao Estado em relação à Educação das crianças. Frago nos dá uma parcela da visão que temos que desenvolver no campo da aprendizagem da alfabetização. Quando falamos da criança que se desprende do contexto escolar pelo fracasso é automaticamente impossível pensarmos que esta mesma criança encontrará um lugar favorável a ela na sociedade, a alfabetização, como ponto de partida necessita de emoção, de empenho de integração e de confiança mútua entre as partes envolvidas. É preciso preparar o aluno para pensar, Frago nos mostra que há algo diferente neste pensar do processo de alfabetização:

Mas tampouco trata-se de simplesmente pensar mas de pensar acerca do discurso próprio e alheio. Um pensamento requer condições e instrumentos prévios. Entre as condições, o reconhecimento escolar da própria identidade cultural individual e de grupo. Entre os instrumentos, uma alfabetização que facilite a aquisição de uma meta-linguagem que permita analisar os mecanismos e estratégias discursivas de hegemonia e dominação social e intercultural. Os próprios e os alheios. Não para isolar-se, mas como disse, para encontrar o universal no

particular e aprofundar-se no conhecimento de si mesmo. No conhecimento do outro, dos demais, de nós mesmos e, por isso, de si mesmo. Essa é a alfabetização necessária nas sociedades da informação e da multiplicidade de linguagens. Necessária tanto para os grupos cultural e lingüisticamente hegemônicos quanto para os subalternos. Esta é a alfabetização intercultural (Frago, 1989, p. 116).

No contexto desta alfabetização citada no discurso de Frago torna-se impraticável uma alfabetização onde o professor ensina e o aluno aprende, onde a família não se comunica com a escola e vice versa, onde o aluno é massacrado e punido pela sua formação familiar e onde o professor e a escola não buscam caminhos para preencher lacunas deixadas pelos rastros da realidade social sofridas pelas famílias dessas crianças. Acreditamos em uma alfabetização completa, que se preocupa menos com definições e se envolve mais com as ações, aquelas que contribuem para o crescimento das crianças e que pensa nelas como seres que estão e são cidadãos no agora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este artigo constatamos que a nossa escolha foi acertada, pois nos acrescentou muito e fez com que pudéssemos nos realizar por colaborar, mesmo que de forma simples para uma reflexão acerca dos papéis de cada segmento na escola. Pela pesquisa bibliográfica pudemos aprender muito e descobrir caminhos para chegarmos a um ponto de apoio para direcionar nossa prática pedagógica junto às famílias no processo de alfabetização das crianças. É um fato a diversidade de tipos de famílias que existem hoje em nossa sociedade, porém a responsabilidade com os filhos permanece a mesma.

É uma questão legal e não somente social. Desta forma não podemos ter a expectativa de que o processo de aprendizagem da

língua escrita aconteça de forma natural, sem intervenções da escola e da família, este é um direito da criança. Muitos pais têm abandonado seus filhos à sorte nas escolas esperando que os professores deem conta de tudo sozinhos, tanto na escola pública como na escola privada, cada um com suas motivações erradas, mas acreditando que a partir do momento que matriculam ou pagam por seus filhos na escola esta deve educar e ensinar. A escola, por sua vez entende que a família tem a obrigação de exercer seu papel na aprendizagem da criança e bate na mesma tecla até chegar a constrangê-la.

Para que a aprendizagem ocorra as trocas são necessárias. Se elas não acontecem no âmbito familiar fica muito difícil preencher na escola essa lacuna, uma vez que a família é insubstituível neste processo. Quando alfabetizamos em parceria com a família abrem-se novos caminhos e possibilidades de atender às necessidades da criança, tudo fica mais leve para ela, afinal ter alguém em que se confia para dividir o “fardo” os desafios contribui e encoraja bastante. Não pretendemos concluir esgotando a reflexão sobre o tema, mas é nossa intenção alertar para esta questão que anda disseminada pela sociedade e que tem contribuído para o fracasso escolar na alfabetização de forma tão significativa.

É percebido através de uma revisão teórica que professores da classe de alfabetização identificam os alunos baseados numa perspectiva que permeia os padrões homogêneos da classe e o desempenho individual das crianças. Apesar de a escola ter serviço de apoio para trabalhar com esses alunos, os professores ressentem do apoio da família como parceira desse processo.

Na análise dos dados foi possível perceber que a avaliação das crianças com dificuldade de aprendizagem é geral, necessitando de um olhar mais sistematizado nas questões de alfabetização. É preciso estar atento às dificuldades específicas dessa área, tais como, os problemas de leitura, de escrita e de sintaxe.

Várias vezes quando não se atente para essas minuciosas o rótulo cai sobre a criança. Além desses problemas da educação percebiam também os problemas ocasionados pela estrutura da escola, a estrutura social e a inadequação dessa estrutura a situação real da vida da criança. Uma não aproximação e conhecimento do aluno e de suas necessidades, principalmente se estes alunos apresentam uma realidade diferente da realidade do educador pode levar ao rótulo de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Portanto o professor deve conhecer as dificuldades de aprendizagem que leva o aprendiz ao insucesso escolar ampliando este foco, abrindo espaço para outras variáveis que também influenciam no processo da aprendizagem como a instituição, o método de ensino, as relações ensinante-aprendente, os aspectos socioculturais, a história da vida do sujeito, em outros.

## REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, M. E. P. de. **Family-school relations**: a critique of parental involvement in schooling. New Jersey: Lawrence Earbaum associates, 2000.

CORRÊA, Rosa Maria. **Dificuldade de aprender**: um outro modo de olhar campinas, São Paulo, Mercado de letras, 2001.

DOCKRELL, Julie. MCSHANE, John. **Crianças com Dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Trad. Andréa Negreda. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. atualizada. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista do Professor. Nova Escola. São Paulo: maio de 2003.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**. Editora Moderna, São Paulo, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, Ed. Pedagogia e universidade, 1986.

PAROLIN, I.C.H. As Dificuldades de Aprendizagem e as Relações Familiares. *In*: **6º Simpósio sobre Distúrbios de Aprendizagem**. São Paulo, 2002.

SEAGOE, M. V. **O processo de aprendizagem e a prática escolar**. 2. ed. Vol. 107. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

SILVA, M.C.A. **Psicopedagogia**: em busca de uma fundamentação teórica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.



# 12

*Nilza Claudina Dionizio  
Marcus Antonius da Costa Nunes*

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

## S U M Á R I O

### RESUMO

A formação de professores é fundamental para o sucesso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Os educadores que atuam nessa modalidade de ensino necessitam desenvolver competências e habilidades específicas para lidar com as demandas dos estudantes adultos, reconhecendo seus saberes prévios, adotando abordagens pedagógicas diferenciadas e estabelecendo relações de confiança. No entanto, a formação docente para a EJA ainda enfrenta desafios no país, exigindo uma preparação que contemple aspectos pedagógicos e socioemocionais para lidar com a heterogeneidade dos estudantes. Este artigo propõe uma análise sobre os desafios da formação de professores para a EJA no Brasil e adoção de estratégias que possam contribuir para uma formação mais adequada nesse contexto. A pesquisa utiliza a revisão de literatura e a análise de documentos oficiais do governo para identificar temas e questões relevantes. Os resultados destacam a importância da formação docente para a qualidade da EJA, a necessidade de políticas e diretrizes adequadas e a valorização da diversidade de saberes e experiências dos estudantes adultos. A análise também aponta para a redução do número de matrículas na EJA nos últimos anos e a importância de investimentos em infraestrutura e recursos para promover uma educação inclusiva e transformadora. A conclusão ressalta a importância do fortalecimento da formação docente e da oferta de recursos adequados para a qualificação profissional dos educadores da EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Prática Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores é um elemento-chave para o sucesso e a efetividade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A atuação dos educadores nesse campo específico exige competências e habilidades que vão além das demandas tradicionais da educação regular e envolve a compreensão das necessidades e realidades dos estudantes adultos, o reconhecimento de seus saberes prévios, a adoção de abordagens pedagógicas diferenciadas e o estabelecimento de relações de confiança e respeito mútuo. De acordo com Sousa (2021):

A EJA é uma modalidade dos ensinos Fundamental e Médio, que oportuniza acesso ao conhecimento científico para muitas das pessoas que a ele não tiveram na idade indicada; cria, portanto, oportunidades para jovens e adultos iniciarem ou darem continuidade aos seus estudos. É, portanto, uma modalidade de ensino que resgata um direito àqueles que foram excluídos dos bancos escolares na idade esperada (Sousa, 2021, p. 11).

No contexto brasileiro a formação de docentes para a EJA ainda é um desafio a ser enfrentado. A complexidade e a diversidade dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino demandam uma preparação específica, que contemple tanto aspectos pedagógicos quanto socioemocionais, fazendo-se necessário que os professores estejam aptos a lidar com a heterogeneidade de perfis e experiências, promovendo uma educação inclusiva e significativa para jovens e adultos que retornam aos estudos (Moura, 2023).

Este artigo se propõe a analisar os desafios enfrentados na formação de professores para a atuação na EJA no Brasil, bem como explorar as possibilidades e estratégias que podem contribuir para uma formação mais adequada e qualificada nesse contexto e investigar os aspectos teóricos e práticos que envolvem a preparação dos educadores, levando em consideração as políticas públicas, os currículos formativos e as práticas pedagógicas adotadas. Com

essa análise busca-se contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas de formação de professores para a EJA no Brasil, reconhecendo a importância de uma formação que valorize a experiência e a diversidade dos estudantes adultos, ao mesmo tempo em que forneça aos educadores ferramentas e recursos necessários para promover uma educação transformadora e emancipatória.

## METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada é qualitativa e baseia-se na revisão de literatura e pesquisa em documentos oficiais do governo, considerando, ainda, as políticas públicas. A análise dos estudos e documentos oficiais foi realizada por meio de técnicas de análise de conteúdo, identificando categorias e padrões recorrentes que emergiram dos materiais coletados.

A revisão de literatura foi conduzida de forma sistemática e abrangente, com a utilização de bases de dados acadêmicos como Scopus, Web of Science e Google Scholar para identificar estudos científicos, artigos e publicações relevantes para a análise proposta. As palavras-chave utilizadas incluíram “Educação de Jovens e Adultos”, “formação de professores” e “políticas educacionais”, entre outras.

Os critérios de inclusão adotados para a seleção dos estudos foram relevância para a temática, atualidade, abrangência geográfica e disponibilidade do texto completo. Foram excluídos estudos indisponíveis na íntegra ou que não abordavam especificamente a EJA no Brasil.

A partir da revisão da literatura foram identificados os principais temas e questões abordadas pelos pesquisadores acerca da EJA, assim como as lacunas e desafios existentes. Esses resultados foram combinados com a análise de documentos oficiais do governo brasileiro, como leis, decretos, planos nacionais de educação, diretrizes curriculares e relatórios de avaliação educacional.

A pesquisa em documentos oficiais teve como objetivo identificar as políticas e diretrizes estabelecidas pelo governo para a EJA, as metas e objetivos traçados, os programas e iniciativas implementados, bem como as avaliações e resultados alcançados. Foi realizada uma análise crítica desses documentos, buscando compreender o contexto político, social e educacional que influencia a EJA no Brasil.

Os resultados foram organizados e apresentados de forma coerente e sistemática, cujos principais temas, desafios e perspectivas identificados foram discutidos à luz das teorias e abordagens teórico-metodológicas relevantes na área da educação e da EJA.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

### A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A EJA representa uma modalidade educacional voltada para a inclusão de jovens e adultos que não tiveram acesso à Educação Básica na idade apropriada, em decorrência de fatores socioeconômicos, culturais ou políticos. Compreender a trajetória histórica da EJA no país é fundamental para compreender os desafios enfrentados atualmente e identificar possíveis caminhos para sua melhoria e fortalecimento.

A história da EJA no Brasil remonta ao período pré-colonial, em que as comunidades indígenas e africanas já praticavam formas de educação que valorizavam a transmissão de saberes e habilidades de geração em geração. No entanto, foi durante o período da colonização que a educação formal começou a ser estabelecida, porém com um caráter elitista e restritivo.

Somente no final do século XIX, com a criação das primeiras escolas noturnas, a educação de adultos ganhou algum espaço no contexto brasileiro, e tinham o propósito de atender à demanda de trabalhadores urbanos que não tinham acesso à educação formal devido ao trabalho diurno. Foi durante o período do governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, que a EJA começou a ser considerada uma política pública, a partir do surgimento das primeiras iniciativas governamentais para atender à demanda de educação de adultos, especialmente nas áreas rurais, tendo como marcos importantes nesse processo a criação das Escolas Rurais Noturnas e o Movimento de Educação de Base (MEB) (Silva, 2018).

Durante a Ditadura Militar (1964-1985) a EJA teve um impulso significativo devido à necessidade de mão de obra qualificada para o desenvolvimento econômico e à pressão internacional por uma educação mais inclusiva. O governo implementou programas e políticas voltados para a EJA como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e o Programa Nacional de Educação de Adultos (PNEA). Essas iniciativas buscavam combater o analfabetismo e promover a qualificação profissional de jovens e adultos (Moura, 2023).

Moura (2023) explica também que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos, independentemente da idade, o que contribuiu para fortalecer a EJA como uma modalidade de ensino regular, assegurando o acesso e a permanência de jovens e adultos nas escolas. Foram criados, assim, mecanismos legais para a garantia da EJA como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Apesar dos avanços alcançados, a EJA ainda enfrenta desafios significativos no Brasil, considerando que a evasão escolar, a falta de infraestrutura adequada, a deficiência na formação de professores e a ausência de políticas de valorização e reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes adultos são alguns dos obstáculos

a serem superados. Além disso, a expansão do acesso à educação digital e a incorporação de metodologias inovadoras são desafios que se impõem no contexto atual.

Diante desses desafios é fundamental promover a valorização da EJA como uma modalidade de ensino essencial para a inclusão social e o desenvolvimento humano, a partir de investimentos em formação de professores, infraestrutura, materiais didáticos e tecnologias educacionais, bem como reconhecer e valorizar os saberes e experiências dos estudantes adultos, garantindo uma educação contextualizada e relevante.

A evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil demonstra a importância dessa modalidade educacional como uma ferramenta de inclusão e transformação social e, ao compreender os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas, é possível traçar estratégias e políticas mais efetivas para a promoção da EJA no país, vez que a garantia do direito à educação ao longo da vida e a valorização da diversidade de saberes e experiências são pilares fundamentais para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

## PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ATUAL

O panorama da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil atual revela desafios significativos, especialmente acerca do analfabetismo. Apesar dos esforços e avanços são muitos os excluídos do sistema educacional e sem acesso à Educação Básica na idade apropriada.

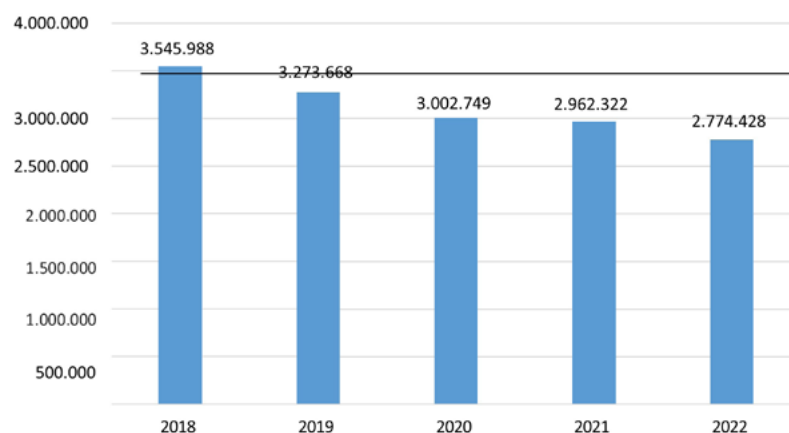
Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, cerca de 11,0% da população brasileira com 15 anos ou mais era considerada analfabeta. Isso representa milhões de pessoas que não possuem habilidades básicas de leitura e escrita (IBGE,

2020). A análise dos dados revela também desigualdades regionais significativas. As regiões Norte e Nordeste apresentam taxas de analfabetismo mais altas em comparação com as regiões Sul, Sudeste e Centro- Oeste. Além disso, existem disparidades entre as áreas urbanas e rurais, sendo que o analfabetismo é mais prevalente nas zonas rurais.

A falta de acesso à educação de qualidade, a pobreza, as condições socioeconômicas desfavoráveis e a ausência de políticas efetivas de combate ao analfabetismo são alguns dos principais fatores que contribuem para essa realidade. Além disso, fatores como gênero, raça e idade também influenciam, com mulheres, pessoas negras e idosos apresentando maiores índices de analfabetismo.

Os últimos anos revelaram uma queda significativa no número de matrículas de jovens e adultos na modalidade, refletindo a necessidade de esforços para ampliar a oferta e a visibilidade dessa forma de educação, vez que ainda persistem desafios relacionados à universalização do acesso e à diminuição das desigualdades regionais. O Gráfico 1 a seguir ilustra os dados referentes às matrículas na Educação de Jovens e Adultos no período de 2018 a 2022.

**Gráfico 1 – Matrícula na EJA (2018/2022)**

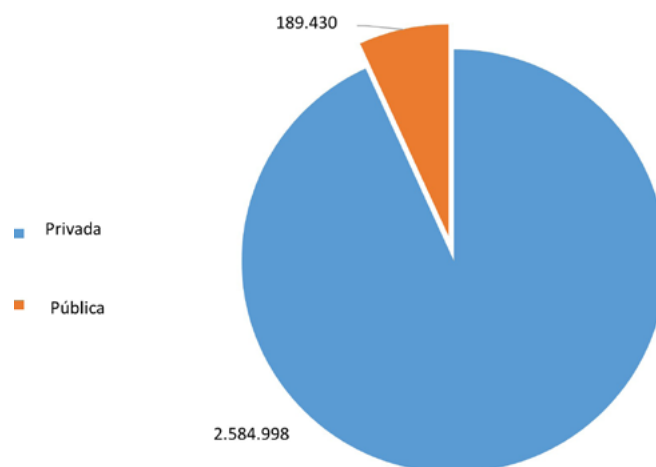


Fonte: BRASIL (2023).

Entre os anos de 2018 e 2022 houve uma redução de 21,8% no número de alunos nessa modalidade, chegando a aproximadamente 2,8 milhões em 2022.

Os dados apresentam também a divisão dessas matrículas por dependência administrativa, pública ou privada, sendo subdividida a oferta pública em federal, estadual e municipal, como pode ser observado no Gráfico 2 a seguir.

**Gráfico 2 - Matrícula na EJA/dependência administrativa (2022)**



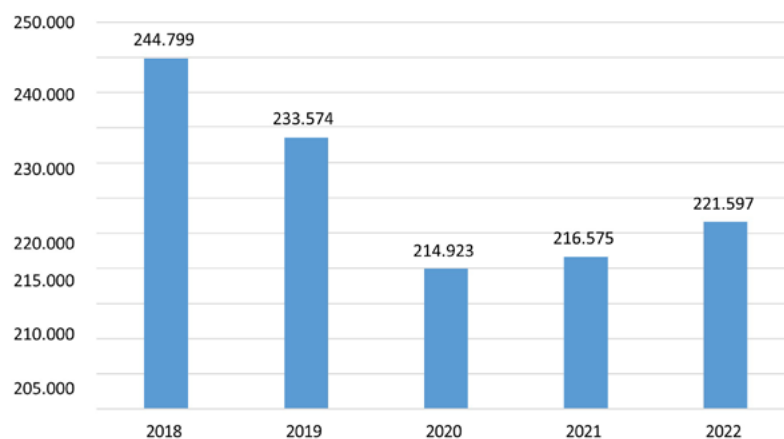
*Fonte: Brasil (2023).*

As matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem ter diminuído nos últimos anos em decorrência de vários fatores, entre eles o fato de que com melhorias no acesso à Educação Básica, especialmente para crianças e adolescentes, é possível que menos jovens e adultos precisem recorrer à EJA para obter sua educação formal. Se mais pessoas estão conseguindo completar o ensino regular, a demanda pela EJA pode diminuir. Além disso, à medida que a economia de um país se desenvolve e mais oportunidades de emprego surgem, mais pessoas podem optar pelo trabalho em detrimento do estudo.

Em alguns casos, a diminuição de matrícula pode ser atribuída à falta de conscientização sobre a existência desse tipo de educação ou à falta de divulgação adequada dos programas oferecidos. Um progresso significativo na redução da taxa de analfabetismo em um determinado país ou região também pode afetar essas estatísticas, pois é possível que menos recorram à EJA.

Dados comparativos entre os anos de 2018 e 2022 demonstram uma redução também no quantitativo de docentes que atuam na modalidade EJA.

**Gráfico 3** – Número de docentes que atuam na EJA (2018/2022)



*Fonte: Brasil (2023).*

Assim, pode-se observar que apesar dos avanços, é importante ressaltar que muitos jovens e adultos permanecem excluídos do sistema educacional, e fatores como a falta de oferta adequada de escolas, a distância geográfica, as condições socioeconômicas desfavoráveis e a necessidade de conciliar trabalho e estudos são alguns dos obstáculos enfrentados pelos potenciais estudantes da EJA. A qualidade da educação oferecida um aspecto crucial para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes adultos, porém há diversos desafios relacionados a essa questão

como a formação insuficiente de professores, a falta de recursos e materiais pedagógicos adequados, a deficiência na infraestrutura das escolas e a falta de adaptação curricular às necessidades dos estudantes adultos (Alves; Silva; Santos, 2021).

A aprendizagem na EJA deve fazer sentido e considerar as experiências prévias dos estudantes adultos, além de abordar conteúdos relevantes para sua formação integral. Deve, ainda, ser pautada no incentivo à autonomia, na valorização dos saberes populares e na promoção de estratégias pedagógicas que estimulem a participação ativa dos estudantes, como elementos fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade.

A EJA é pauta de diversas políticas públicas e diretrizes estabelecidas pelo governo brasileiro como o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo promover a ampliação do acesso, a melhoria da qualidade e a valorização da EJA; o Programa Brasil Alfabetizado e; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) (Faria, 2013). Diante dessa perspectiva, Gomes (2021) explica que:

As concepções sobre os métodos de alfabetização que vêm sendo construídas e colocadas em práticas ao longo dos anos nos deixam a impressão de que nem toda mudança no campo das políticas educacionais representa melhoria, ainda mais em se tratando dessas políticas, as quais, no Brasil, caminham de acordo com os interesses do nosso sistema político, do mercado de trabalho de base capitalista, do sistema financeiro, do caráter seletivo do nosso sistema educativo, entre outros aspectos. Na contramão desses “interesses”, é importante, aqui, situarmos as experiências de alfabetização de adultos a partir dos anos 1960 assim como o Método Paulo Freire de Educação de Adultos e sua pedagogia problematizadora nesse mesmo período, importante e sempre atual (Gomes, 2021, p. 14).

No entanto, a efetiva implementação e monitoramento dessas políticas ainda representam um desafio, pois é necessário

garantir recursos adequados, capacitação dos profissionais envolvidos, acompanhamento sistemático e avaliação contínua para que as políticas sejam efetivas e gerem impactos positivos na EJA. Diante desses desafios é importante destacar as perspectivas futuras para a EJA no país devendo considerar a adoção de tecnologias educacionais, a promoção de parcerias entre instituições de ensino e organizações da sociedade civil, a valorização da diversidade cultural e a formação continuada de professores como algumas das estratégias que podem contribuir para aprimorar sua qualidade e efetividade.

Gomes (2021, p. 16) atenta que é preciso reconhecer que quando se trata de recursos tecnológicos, pode-se representar uma limitação pela falta de familiaridade com a tecnologia que parte do público alvo da EJA pode apresentar, “porém sem subestimar sua capacidade de apropriação de novos aprendizados, entre eles o do manuseio dessas tecnologias, desde que estas lhes sejam disponibilizadas”. A busca por uma educação inclusiva, que considere as particularidades e necessidades dos estudantes adultos e que promova a aprendizagem ao longo da vida é fundamental para garantir o pleno exercício da cidadania e o desenvolvimento social e econômico do país. Além disso, a ampliação do acesso, a melhoria da qualidade e a efetiva implementação de políticas públicas são elementos cruciais para promover uma educação inclusiva e transformadora para jovens e adultos, assim como a conscientização e o comprometimento contínuo de governos, instituições educacionais e sociedade civil são fundamentais para superar os desafios existentes e garantir que a EJA cumpra seu papel na promoção da equidade e da justiça social no Brasil.

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A formação docente desempenha um papel fundamental na promoção da qualidade e efetividade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os professores que atuam nessa modalidade de ensino

enfrentam desafios específicos, exigindo competências pedagógicas e socioemocionais diferenciadas. Considerando essa realidade, essa formação requer uma compreensão aprofundada das características, necessidades e expectativas dos estudantes adultos, sendo necessário reconhecer e valorizar os saberes prévios trazidos por esses alunos, além de adotar estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa e a contextualização dos conteúdos.

É importante que os professores desta modalidade de ensino estejam sensíveis às demandas socioemocionais e culturais dos estudantes, estabelecendo relações de confiança e respeito mútuo e, por isso, a formação docente para a EJA deve contemplar um conjunto de competências que permitam aos professores atender a necessidades específicas dos estudantes adultos. Também é fundamental que os profissionais estejam familiarizados com a legislação, políticas educacionais e diretrizes curriculares relacionadas ao tema, compreendendo seu histórico, fundamentos teóricos e objetivos, bem como, conhecendo as características dos estudantes adultos, suas motivações, expectativas e desafios, reconhecendo a diversidade de perfis e suas trajetórias de vida (Gomes, 2021).

Considerando essas percepções é possível adaptar os conteúdos e metodologias de ensino de acordo com as necessidades e realidades dos estudantes, garantindo uma aprendizagem relevante e significativa. Sobre isso, Sousa (2021) aponta que

[...] o docente que trabalha com jovens e adultos deve ter uma capacitação específica para lidar com esses alunos, uma vez que essa formação beneficiará o processo de aprendizagem e poderá contribuir para a permanência desses alunos, como também reduzir o índice de evasão escolar. A EJA é sem dúvida uma educação possível, em que mesmo sem a formação necessária oferecidas nos cursos de licenciatura principalmente quando se trata de EJA, cabe ao docente fazer uso de metodologias diferenciadas visando garantir não apenas o aprendizado, mas a permanência e o sucesso dos mesmos na escola, uma

metodologia que considere a autoestima desses educandos, na qual o educador torna-se um mediador decisivo e fundamental no resgate da autoestima dos seus alunos (Sousa, 2021, p. 43).

A habilidade de estabelecer um diálogo aberto e construtivo com os estudantes, promovendo a escuta ativa e o respeito às diferentes perspectivas, também é essencial para a formação docente na EJA, cabendo ao professor desenvolver habilidades de gestão de sala de aula que favoreçam um ambiente acolhedor, inclusivo e participativo, estimulando a colaboração e o engajamento dos estudantes adultos.

A formação docente desempenha um papel central na promoção da qualidade e efetividade da Educação de Jovens e Adultos. A complexidade desta modalidade de ensino demanda professores capacitados, sensíveis às necessidades dos estudantes adultos e comprometidos com uma educação inclusiva e transformadora. As competências necessárias para a formação docente na EJA e as estratégias formativas discutidas neste capítulo podem contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz e significativa. Investir na formação docente é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e para o alcance dos objetivos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou investigar a formação do professor para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de uma análise estatística abrangente. A partir dos dados coletados e dos resultados obtidos podemos concluir que a formação docente desempenha um papel crucial na efetividade e qualidade da EJA.

A análise estatística revelou que existe uma relação significativa entre a formação do professor e o desempenho dos estudantes.

Professores que possuem uma formação mais consistente, com cursos de especialização e atualização, demonstraram melhores resultados no engajamento dos estudantes, no progresso acadêmico e na satisfação com a aprendizagem. Além disso, os programas de formação continuada são muito importantes para os professores da EJA. Aqueles que tiveram acesso a oportunidades de atualização profissional apresentaram maior capacidade de adaptação curricular, utilização de metodologias pedagógicas inovadoras e a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

No entanto, os resultados também revelaram desafios significativos na formação do professor para a EJA. Foi identificada uma lacuna na preparação dos educadores para lidar com as demandas socioemocionais dos estudantes adultos, bem como na compreensão das suas características e necessidades específicas. Essas questões destacam a importância de fortalecer e aprimorar os currículos formativos, incluindo conteúdos relacionados à psicologia e à sociologia da educação. Diante desses resultados é fundamental que as políticas públicas de educação valorizem a formação do professor para a EJA e ofereçam recursos adequados para a qualificação profissional. É necessário investir em programas de formação inicial e continuada que abordem as competências específicas requeridas pelos educadores da EJA, promovendo uma abordagem holística e integrada. Além disso, é preciso fortalecer as parcerias entre instituições de ensino superior, escolas e órgãos governamentais, visando uma formação docente mais alinhada às demandas reais da EJA. A troca de experiências, o compartilhamento de boas práticas e a colaboração entre esses atores são essenciais para o desenvolvimento de estratégias formativas eficazes.

A formação do professor para a atuação na Educação de Jovens e Adultos é um fator determinante para o sucesso dessa modalidade de ensino. É necessário que os professores estejam preparados para enfrentar os seus desafios promovendo uma educação

inclusiva, significativa e transformadora para jovens e adultos que buscam retornar aos estudos e alcançar seus objetivos educacionais e profissionais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, H. R. V.; SILVA, F. S. M. da; SANTOS, J. M. C. T. As contribuições de Paulo Freire à EJA no Brasil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6613>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**: síntese de indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

FARIAS, R. S. **Evasão e permanência na EJA**: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

GOMES, Daniela da Silva. **Professores e alunos da EJA no contexto do ensino remoto**: práticas de alfabetização em análise. 2021. 50 f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: Formação, Prática Pedagógica e Profissionalidade Docente. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2023.

SILVA, Jefferson Melo. A educação popular de adultos: a implantação das escolas primárias noturnas no estado do Rio Grande do Norte (1930-1960). **Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica, Vitória, v. 24, n. 1, p. 9-28, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/20406>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOUSA, Vanessa Garcia Nogueira. **A importância da formação docente na modalidade EJA**: as especificidades dos alunos excluídos da escolarização formal na idade adequada. 2021. 61 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.



# 13

*Gildeny de Carvalho Fideles  
Marcia Moreira de Araújo*

## **ALFABETIZAÇÃO NA EJA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA:**

**EMPODERANDO INDIVÍDUOS  
POR MEIO DA LEITURA E ESCRITA**

## S U M Á R I O

### RESUMO

Este artigo aborda a importância da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com a educação libertadora. O objetivo do estudo é investigar as diferentes abordagens pedagógicas que podem ser adotadas para promover a alfabetização crítica e conscientizadora na EJA, levando em consideração as particularidades dos estudantes adultos. Inicialmente, o artigo apresenta um panorama do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, destacando os desafios ainda enfrentados nessa área. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que uma parcela considerável da população brasileira possui dificuldades na leitura, escrita e alfabetização funcional. A educação libertadora, baseada nas ideias de Paulo Freire, é apresentada como uma abordagem pedagógica relevante para a EJA. Essa abordagem enfatiza a importância da leitura e escrita como instrumentos de compreensão do mundo e transformação social. O artigo também ressalta a importância de reconhecer e valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes adultos, incorporando-os ao processo educativo. Por meio de uma revisão de literatura e análise crítica de estudos científicos relevantes e documentos oficiais, o estudo apresenta uma síntese dos principais achados. Os resultados revelam a necessidade de promover uma educação inclusiva, emancipatória e significativa na EJA, reconhecendo o poder transformador da alfabetização na vida dos indivíduos e da sociedade.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Prática Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento humano e para a participação plena na sociedade contemporânea. No entanto, a realidade é que milhões de pessoas em todo o mundo ainda enfrentam desafios na aquisição da leitura e da escrita. Esse cenário é especialmente relevante no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que visa proporcionar oportunidades educacionais a indivíduos que não tiveram acesso adequado à escolarização na idade regular.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2022) apontam que apenas 53,2% das pessoas com 25 anos ou mais de idade conseguiram concluir a etapa obrigatória da Educação Básica, ou seja, até o Ensino Médio e 6% da população não possui instrução, o que representa milhões de brasileiros em números reais.

Nesse sentido, a EJA desempenha um papel crucial na redução das taxas de analfabetismo e na promoção da igualdade de oportunidades educacionais para adultos, permitindo-lhes desenvolver habilidades de leitura e escrita que lhes capacitem a exercer plenamente seus direitos e participar ativamente na sociedade. Entretanto a alfabetização na EJA vai além da mera aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, pois também pode ser uma ferramenta de empoderamento e emancipação dos indivíduos.

A educação libertadora emerge como uma abordagem pedagógica que busca promover uma alfabetização crítica e conscientizadora na EJA. Baseada nas ideias de Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, a educação libertadora enfatiza a importância da leitura e escrita como instrumentos de compreensão do mundo e transformação social. Segundo Freire (1987) “a leitura do mundo

precede a leitura da palavra". Isso significa que é essencial compreender a realidade social, econômica e política em que os indivíduos estão inseridos para, então, desenvolver habilidades de leitura e escrita que permitam a análise crítica dessa realidade.

Quaresma e Dos Santos (2021) acrescentam que:

A atividade de leitura do mundo acontece entre educadores e educandos por meio do diálogo. O educador se posiciona como um questionador e desafiador perante situações sociais vinculadas à localidade dos educandos, e os educandos posicionam-se como leitores críticos de sua realidade vivida (Quaresma; Dos Santos, 2021, p. 356).

Assim, a alfabetização na EJA deve ir além do ensino mecânico da leitura e escrita, buscando criar condições para que os indivíduos se tornem agentes de transformação em suas próprias vidas e na sociedade como um todo.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo investigar a importância da alfabetização na EJA e sua relação com a educação libertadora. Serão exploradas as diferentes abordagens pedagógicas que podem ser adotadas para promover a alfabetização crítica e conscientizadora, levando em consideração as particularidades dos estudantes da EJA.

Ao compreender a alfabetização na EJA como uma ferramenta de empoderamento e libertação é possível promover uma educação que valorize a cultura e as experiências dos estudantes adultos, permitindo-lhes construir conhecimento de forma significativa e tornarem-se agentes ativos de transformação social. Através desse estudo, espera-se contribuir para a promoção de práticas educacionais mais inclusivas e emancipatórias que atendam às necessidades específicas da EJA e que reconheçam o poder transformador da leitura e da escrita na vida dos indivíduos e da sociedade.

## METODOLOGIA

Este artigo consiste em uma revisão de literatura e busca em documentos oficiais com a temática “Alfabetização na EJA” e “Educação Libertadora.” A metodologia utilizada permitiu a compilação e análise crítica de estudos científicos relevantes e documentos governamentais, na perspectiva da educação libertadora.

Inicialmente foram definidos critérios de busca para orientar a seleção de literatura e documentos oficiais relevantes. Os critérios de busca incluíram a identificação de palavras-chave e termos relacionados à temática, como “alfabetização na EJA”, “educação libertadora”, “documentos oficiais”, “políticas públicas”, entre outros.

Com base nos critérios estabelecidos foram realizadas buscas nas bases de dados científicas reconhecidas por sua relevância acadêmica e científica, incluindo Scielo, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da Capes e repositórios de Universidades. Durante a busca, foram considerados artigos científicos, livros, teses, dissertações e outros tipos de estudos que abordassem a alfabetização na EJA e a educação libertadora. Paralelamente, foram buscados documentos oficiais relacionados como diretrizes governamentais, políticas públicas e legislação pertinente em fontes confiáveis como sites de órgãos governamentais, secretarias de educação e instituições responsáveis pela formulação e implementação de políticas educacionais.

Após a realização da busca de literatura e documentos oficiais, os estudos e documentos encontrados foram submetidos a uma análise criteriosa envolvendo sua leitura completa, incluindo a análise dos métodos empregados, resultados apresentados e conclusões obtidas. Durante a análise, os estudos e documentos que não se enquadraram no escopo da pesquisa foram descartados. Foram selecionados aqueles que contribuíram significativamente para a compreensão da relação entre alfabetização na EJA

e educação libertadora, levando em consideração critérios como a validade dos métodos utilizados, a atualidade das informações apresentadas e a reputação dos autores.

Após a seleção dos estudos e documentos relevantes, foi realizada a organização e síntese dos dados obtidos com a criação de um sistema de categorização dos estudos e documentos, considerando temas, abordagens teóricas, políticas públicas, resultados encontrados, entre outros critérios pertinentes. Essa categorização permitiu uma análise comparativa dos estudos e documentos, identificando padrões, lacunas na literatura e tendências nas políticas educacionais.

A análise comparativa foi utilizada para a elaboração de uma síntese dos principais achados, destacando as contribuições de cada estudo e documento para a compreensão da relação entre alfabetização na EJA e educação libertadora. Foram identificadas semelhanças, divergências e pontos de convergência entre os estudos e documentos, possibilitando uma visão abrangente do tema abordado.

A discussão dos resultados obtidos será apresentada do decorrer deste artigo. Serão discutidas as implicações dos achados para a prática educacional, considerando as políticas públicas e diretrizes governamentais, bem como as conclusões decorrentes da pesquisa.

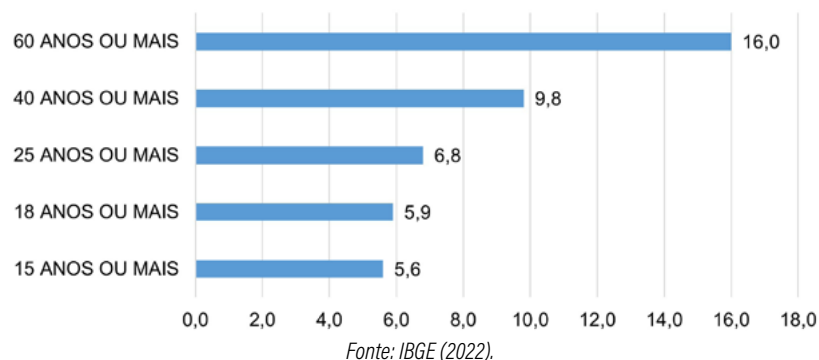
## ANÁLISE E DISCUSSÃO

### RETRATO DO ANALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A alfabetização de jovens e adultos é uma questão fundamental para o desenvolvimento social e econômico de qualquer país. No Brasil, apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas,

ainda há desafios a serem superados. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais no Brasil era de aproximadamente 5,6%. O Gráfico 1 a seguir apresenta os dados referentes ao analfabetismo de acordo com os grupos etários.

**Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo por grupo etário (%)**

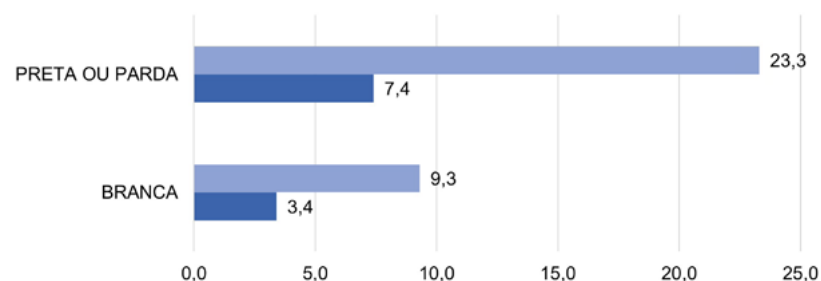


Os números representam uma queda significativa em relação a décadas anteriores, mais ainda são bastante expressivos. Além do analfabetismo propriamente dito é importante analisar também a alfabetização funcional, ou seja, a capacidade de compreender e utilizar a leitura, a escrita e os números em situações do dia a dia. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, aproximadamente 29% da população brasileira com 15 anos ou mais apresentava algum nível de dificuldade em leitura e escrita.

Outro problema a ser considerado é o fato de que, historicamente, o analfabetismo tem afetado de forma desproporcional as populações negra e parda em muitos países. Essa disparidade pode ser atribuída a uma série de fatores como a falta de acesso a uma educação de qualidade, pobreza, discriminação estrutural e histórica e barreiras culturais e linguísticas.

No Brasil a desigualdade educacional entre diferentes grupos raciais é preocupante. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a taxa de analfabetismo entre pessoas negras e pardas (autodeclaradas pretas e pardas) era maior do que entre pessoas brancas. Essa diferença pode ser observada no Gráfico 2 a seguir que ilustra os dados referentes ao ano de 2022.

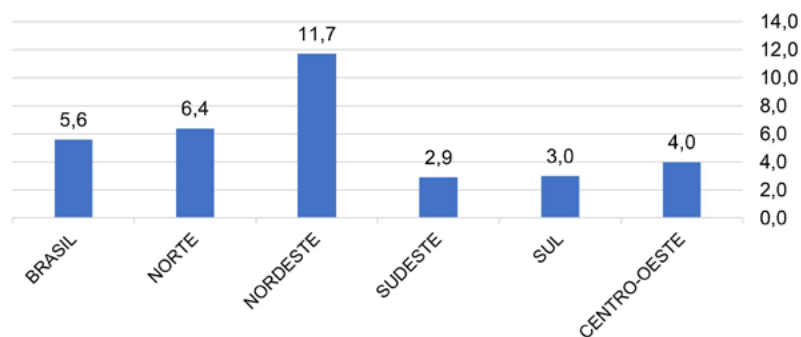
**Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo por cor ou raça (%): Brasil (2022)**



Fonte: IBGE (2022).

A diferença entre as taxas de analfabetismo entre brancos e negros reflete problemas sociais que afetam a população e interferem no acesso à educação de alguns grupos específicos. Essa realidade também pode ser observada em regiões específicas do país, que revelam números alarmantes (Gráfico 3).

**Gráfico 3 - Taxa de analfabetismo por região brasileira (%): Brasil (2022)**



Fonte: IBGE (2022).

As taxas de analfabetismo na região nordeste representam quase o dobro da média nacional, o que se justifica pelos desafios significativos enfrentados pelos nordestinos, considerando que a região possui uma longa história de desigualdades socioeconômicas, falta de infraestrutura educacional adequada e acesso limitado à educação de qualidade. No entanto, é importante ressaltar que houve uma redução significativa nas taxas de analfabetismo nas últimas décadas, em grande parte devido aos esforços governamentais na tentativa de promover uma educação mais inclusiva.

O Brasil tem implementado diversos programas e políticas públicas voltados para a Alfabetização de Jovens e Adultos. Destacam-se o Programa Brasil Alfabetizado, que busca combater o analfabetismo por meio da formação de educadores e do apoio a projetos de alfabetização em todo o país, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) que oferece oportunidades educacionais para jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental (Mariani; de Laia; de Moura, 2020).

Apesar dos esforços empreendidos, existem desafios significativos a serem enfrentados como a garantia de acesso à educação de qualidade para todos, especialmente para as populações em situação de vulnerabilidade social. Além disso, é necessário investir na formação de educadores e na adoção de métodos pedagógicos adequados às necessidades desse público, pois a superação desse desafio contribuirá para a construção de uma sociedade em que todos tenham oportunidades iguais de aprendizado e crescimento.

## **EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: DESENVOLVENDO AGENTES DE MUDANÇA**

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. No entanto, a forma tradicional de educação nem sempre é capaz de promover transformações significativas na

vida dos indivíduos e na sociedade. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e na busca pela igualdade de oportunidades educacionais. Por meio dela indivíduos que não tiveram acesso à educação formal em idade adequada têm a oportunidade de retomar seus estudos e adquirir conhecimentos relevantes para sua vida pessoal, profissional e cidadã.

No entanto, a simples oferta de aulas e conteúdos não é suficiente para promover uma verdadeira transformação na vida desses estudantes, sendo necessário desenvolver uma prática que busque favorecer, de fato, uma educação para a transformação social. Freire (1987) aponta que a educação transformadora é um processo de aprendizagem que busca desenvolver a consciência crítica, a capacidade de reflexão e a ação social responsável dos indivíduos, buscando promover a formação de cidadãos capazes de transformar sua realidade, a partir da adoção de abordagens pedagógicas que sejam capazes de engajar, motivar e promover uma educação transformadora para os alunos da EJA.

A educação transformadora é uma abordagem pedagógica que se baseia na ideia de que a educação deve capacitar os indivíduos não apenas com informações e habilidades técnicas, mas também com competências socioemocionais, valores éticos e uma consciência crítica sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. Assim, ao estimular a reflexão e a análise crítica da realidade, a educação transformadora capacita os indivíduos a identificar injustiças e a buscar soluções para os problemas enfrentados pela sociedade (Machado, 2023).

Na EJA a educação transformadora deve ser capaz de estabelecer uma conexão entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade vivida pelos estudantes. Isso implica trazer para a sala de aula exemplos práticos, casos reais e situações do cotidiano, de forma a tornar o aprendizado mais significativo e relevante para a vida dos alunos. Para a participação ativa dos estudantes no

processo de ensino e aprendizagem é fundamental os alunos sejam encorajados a expressar suas opiniões, a compartilhar suas experiências e a contribuir para a construção coletiva do conhecimento (Quaresma; Dos Santos, 2021).

O diálogo entre alunos e professores deve ser incentivado, promovendo um ambiente de respeito, em que as diferentes vozes sejam ouvidas e valorizadas, estimulando a reflexão crítica dos estudantes sobre os conteúdos abordados, bem como sobre questões sociais, políticas e culturais. Os alunos devem ser encorajados a questionar, analisar e problematizar as informações recebidas, desenvolvendo um pensamento crítico que os capacite a tomar decisões informadas e a agir de forma consciente em suas vidas.

Nessa abordagem, o papel do educador vai além da transmissão de conhecimentos, sendo um agente de transformação e empoderamento dos estudantes. Para Silva e Sousa (2023, p. 4):

[...] compreender a educação de jovens e adultos pela perspectiva freiriana implica em pensar em uma proposta de ensino que reconheça o saber popular, que inclua o aluno no processo de ensino e aprendizagem de maneira conscientizadora, na qual o educando se reconheça como oprimido e seja protagonista na busca pela sua liberdade (Silva; Souza, 2023, p. 4).

A EJA é marcada pela diversidade de experiências dos estudantes, que muitas vezes trazem consigo um vasto conhecimento adquirido ao longo da vida. Paulo Freire (1987), nessa perspectiva, explica que a educação transformadora se baseia na pedagogia do diálogo, em que educadores e estudantes se tornam sujeitos ativos do processo educativo. Assim, reconhece e valoriza essas experiências, incorporando-as ao processo educativo. Os alunos devem ser incentivados a compartilhar suas vivências, contribuindo para enriquecer o aprendizado coletivo e fortalecer a autoestima e a autoconfiança. Nessa perspectiva, o diálogo é uma ferramenta fundamental

para a construção coletiva do conhecimento e a superação das desigualdades sociais.

A educação transformadora na EJA não se restringe ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também de competências socioemocionais como empatia, cooperação, resolução de conflitos, pensamento crítico, autoconhecimento e habilidades de comunicação, essenciais para uma participação ativa e consciente na sociedade. Ao trazer exemplos e situações reais para a sala de aula, os educadores possibilitam que os estudantes compreendam a relevância do conhecimento na resolução de problemas concretos. Trata-se, assim, de um caminho promissor para promover uma verdadeira transformação na vida dos estudantes. Ao adotar abordagens pedagógicas que valorizem a contextualização, o diálogo, a reflexão crítica, a valorização da experiência e o desenvolvimento de competências socioemocionais, é possível engajar e motivar os alunos, tornando o processo educativo mais significativo e relevante. Através da Educação Transformadora, a EJA pode se tornar um instrumento efetivo de inclusão e promoção da cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na redução do analfabetismo e na promoção da igualdade de oportunidades educacionais, pois vai além da mera aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, podendo ser uma ferramenta de empoderamento e emancipação dos indivíduos. Nesse sentido, a educação libertadora baseada nas ideias de Paulo Freire emerge como uma abordagem pedagógica relevante, enfatizando a importância da leitura e escrita como instrumentos de compreensão do mundo e transformação social.

Por meio deste artigo investigou-se a importância da alfabetização na EJA e sua relação com a educação libertadora. Foram exploradas as diferentes abordagens pedagógicas que podem ser adotadas para promover a alfabetização crítica e conscientizadora, levando em consideração as particularidades dos estudantes da EJA.

Os resultados revelaram um quadro preocupante do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, com taxas significativas e dificuldades de alfabetização funcional. Além disso, foi evidenciada a disparidade entre grupos raciais e regionais, com maior incidência de analfabetismo entre as populações negra e parda, e a região nordeste do país.

A educação transformadora foi apresentada como uma abordagem pedagógica capaz de desenvolver agentes de mudança, promovendo a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados na transformação social. Por meio dessa abordagem, a educação na EJA é capaz de valorizar o saber popular, incentivar o diálogo, promover a participação ativa dos estudantes e desenvolver competências socioemocionais.

A educação transformadora na EJA não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também das competências socioemocionais, essenciais para uma participação ativa e consciente na sociedade. Ao adotar abordagens pedagógicas que valorizem a contextualização, o diálogo e a reflexão crítica a EJA pode se tornar um instrumento efetivo de inclusão e promoção da cidadania.

Considera-se, portanto, que a alfabetização na EJA, aliada à educação libertadora e transformadora, é capaz de promover uma educação mais inclusiva, emancipatória e significativa para os estudantes adultos. Espera-se que este estudo contribua para a promoção de práticas educacionais mais adequadas às necessidades específicas da EJA, reconhecendo o poder transformador da leitura e escrita na vida dos indivíduos e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

MACHADO, Valda de Fatima da Fonseca. **A boniteza do educar**: Paulo Freire por uma educação libertadora. 2023. 46 f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa; DE LAIA, Fernanda Gonçalves; DE MOURA, Tatiana Freire. As políticas de alfabetização dos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010): "Alfabetização Solidária" e "Brasil Alfabetizado". **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 58-74, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/46937/31848>. Acesso em: 15 jul. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**: Síntese de Indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.

QUARESMA, Leila Carla dos Santos; DOS SANTOS, Reinaldo Batista. Os saberes e dizeres matemáticos dos alunos da EJA: "a leitura de mundo precede a leitura da palavra". **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, ed. esp., p. 349-365, set. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62198/32615>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SILVA, Camila Oliveira Cordeiro da; SOUZA, Thiago Antunes. Contribuições de Paulo Freire para a temática Educação de Jovens e Adultos nos ENEQs: 2010-2018. **Educação Química em Punto de Vista**, Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/3239>. Acesso em: 11 jul. 2023.

14

*Efigenia Graça dos Santos  
André Luís Lima Nogueira*

**CONSTRUÇÃO E VALORIZAÇÃO  
DA IDENTIDADE QUILOMBOLA  
NO CMEI “BEM-ME-QUER” –  
PRESIDENTE KENNEDY - ES**

## S U M Á R I O

### RESUMO

A presente pesquisa tem a finalidade de verificar como é trabalhada a identidade cultural quilombola no CMEI “Bem-Me-Quer”, em Presidente Kennedy – ES, por meio da percepção dos professores que atuam na instituição de Educação Infantil. Também busca identificar se a formação escolar e o currículo da escola acolhem às perspectivas da comunidade e como esta vê a demanda educacional, social e cultural. Esse estudo se justifica por sua contribuição social para o processo de implementação dessas das diretrizes da Educação Quilombola, o que significa reconhecer e valorizar a cultura quilombola como importante e efetiva área de conhecimento no currículo escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e de campo, com vistas a evidenciar como a legislação da Educação quilombola é trabalhada na escola. Por meio das entrevistas, pode-se constatar que se faz necessário repensar a forma de ensino na creche, visto que o currículo deve contemplar práticas da educação quilombola por pertencer a uma comunidade quilombola, valorizando a identidade dos educandos. Ao realizar a análise dos documentos referentes a educação quilombola, bem como o PPP da instituição de ensino, foi possível compreender que a articulação entre esse projeto e a organização curricular para a educação infantil e a educação escolar quilombola acontece apenas em alguns momentos da prática educacional, de forma interdisciplinar nos projetos desenvolvidos na escola, ou no dia 20 de novembro, “Dia da consciência negra”.

**Palavras-chave:** Identidade cultural. Educação Quilombola. Construção do currículo.

## INTRODUÇÃO

Em nosso país, o direito universal à educação é uma conquista dos movimentos sociais e da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, referindo-se principalmente à Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96. Desse modo, compreende-se que a formação escolar é a primeira etapa de cidadania e que, através dela, os sujeitos têm acesso aos direitos igualitários, econômicos, civis e políticos.

No entanto, para se ter uma noção da educação de hoje, é necessário compreender a trajetória histórica da política educacional implementada para garantir a qualidade e universalidade da educação no Brasil, com ênfase na educação dos quilombolas, que historicamente sofreram com as desigualdades social e racial e a falta de políticas públicas para garantir uma educação com dignidade.

Assim, a discussão acerca de qual educação oportunizar aos educandos das comunidades quilombolas tem ganhado maior notoriedade e, em grande parte, os debates apresentam a necessidade de garantir um ensino característico em quaisquer grupos do ensino formal, compreendendo as especificidades e práticas cotidianas de cada comunidade. Nesse sentido, especialmente nos últimos dez anos, temos presenciado o aumento de estudos em diversos campos científicos, mas com ênfase na Educação e nas Ciências Sociais, de estudos que envolvem um amplo conjunto de temáticas, a exemplo da legislação, das práticas pedagógicas, da produção do currículo escolar, da economia solidária, das diferentes comunidades remanescentes de quilombo pelo Brasil.

Diante dessa perspectiva, uma questão-problema foi levantada e servirá de base para o desenvolvimento desse estudo: Como os professores que atuam em comunidades quilombolas trabalham a historicidade dessas comunidades buscando a construção da

identidade do educando na composição do currículo escolar e em suas práticas pedagógicas?

Assim, o objetivo geral desse estudo avaliar se as práticas curriculares e pedagógicas da escola têm base no contexto das políticas públicas de Educação Quilombola. Além disso, elencamos como objetivos específicos: Verificar como os professores envolvidos na comunidade de Boa Esperança se relacionam com a educação quilombola; checar quais conhecimentos os professores da creche de Boa Esperança têm a respeito da legislação e diretrizes da Educação Quilombola e; averiguar se as práticas curriculares realizadas na creche estão considerando a Educação Quilombola no Projeto Político-Pedagógico da escola;

A presente pesquisa apresenta sua relevância pautada na sua contribuição social para o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação Quilombola, o que significa reconhecer e valorizar a cultura quilombola como uma importante e efetiva área de conhecimento no currículo escolar. Desse modo, se justifica por sua relação com a realidade da comunidade e a creche de Boa Esperança, em Presidente Kennedy - ES, buscando compreender como a escola, a equipe gestora, os funcionários e professores, fazem para assegurar que essas diretrizes sejam concretizadas.

A metodologia utilizada consiste, inicialmente, na pesquisa documental para que seja evidenciado como é trabalhado a legislação e diretrizes da Educação quilombola na escola. Além disso, faz-se necessário realizar uma revisão teórica, elaborada a partir dissertações e teses localizadas no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que abordem a mesma temática.

A busca por dados que ilustram a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa terá como base um estudo de caso, buscando

averiguar junto aos professores se as práticas curriculares realizadas por eles estão considerando a Educação Quilombola. Para tanto, optou-se como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam na instituição tomada como lócus desse estudo, como forma de compreender como se dá esse trabalho, os desafios e possibilidades para execução do mesmo e ouvir a respeito das experiências dos profissionais investigados.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica está baseada nas contribuições de estudiosos como Munanga & Gomes (2006), Souza (2015), entre outros autores. Assim, nos interessa discutir parte da produção acerca de como se organizavam os quilombos tanto no período de colonização da América portuguesa como no momento do pós-independência, bem como perceber as ressignificações em torno dos quilombos e sua transformação em comunidades quilombolas em outro contexto histórico e político do Brasil.

### A CONSTRUÇÃO CONTEMPORÂNEA DE UMA IDENTIDADE QUILOMBOLA

O termo quilombo está historicamente associado ao processo de colonização e escravidão do Brasil que durou mais de três séculos, sendo a principal força de trabalho, o africano transformado em escravizado. Mas o processo de formação dos quilombos não se limitou à fuga dos escravos durante a escravidão, o processo foi muito mais amplo, pois os quilombos não desapareceram do cenário brasileiro com o fim da escravidão. Os escravos e seus descendentes que estabeleceram seus costumes de vida nos quilombos ali

ficaram e outros ex-escravos chegaram e novos quilombos se constituíram (Fraga, 2015).

Para Andrade (2007)

Os quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também a conquista de terras por meio de heranças, doações, pagamento por serviços prestados ao Estado, a compra e ainda a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior de grandes propriedades, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após sua abolição (Andrade, 2007, p. 1).

E é pela diversidade do processo de formação desses quilombos que não podemos defini-lo apenas como um fenômeno social ocorrido em um período em que a escravidão era à base de nossa sociedade. Assim, essa necessidade de romper com o passado, mesmo que em parte, deu origem a diversas formulações do conceito de quilombo, que ganharam novos significados na literatura que discute o assunto.

A forma como cada comunidade quilombola assimila o conceito de quilombo é fundamental para a forma como administram sua identidade e vida comunitária. Para Fernandes; Galindo; Valencia (2020, p. 5), “não há uma identidade dada às comunidades quilombolas, há sim uma tentativa de construção de um plano comum que congreguem suas formas de ser e existir na luta por direitos”. Sendo assim, o encontro das categorias quilombolas com a vida da comunidade quilombola torna-se uma energia organizadora na formação das identidades do grupo negro rural na configuração das identidades quilombolas como campos políticos que afirmam as diferenças e necessidades de uma determinada raça.

Munanga (2006, p. 14) esclarece que a identidade “é um processo, e nunca, um produto acabado”. Assim, ela se construiu pelo

diálogo aberto ao longo da trajetória do indivíduo e/ou de coletividades. Ela é móvel, permitindo-lhe construir e reconstruir constantemente, e isso acontece com todos os tipos de identidades que contam com esse diálogo para se estabelecerem.

A história, a tradição, a língua falada, a cultura e o sentimento de pertencimento a um determinado grupo social fazem parte da construção do pertencimento de cada comunidade. Assim, se faz necessário refletir a importância do processo de construção da identidade quilombola.

De acordo com Lima (2011, p. 14) “A questão do reconhecimento da identidade quilombola está diretamente associada à recuperação de direitos negados durante séculos de escravidão e pós-abolição por uma política de segregação”. Povos esquecidos pela história, descobrem em atos legalmente reconhecidos a possibilidade de se reencontrarem com suas identidades através da marca de pertencimento a um território.

No entanto, a realização deste direito encontrou questões muito complexas, inovações na legislação fundiária e esse impacto social têm levado estudiosos e representantes do legislativo a questionar o conceito de quilombo e discutir quem serão os chamados “remanescentes de quilombo” conforme o processo de formalização fundiária estabelece estreitamente essas definições (Lima, 2011).

## DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A educação brasileira tem destaque em pesquisas e práticas de âmbito oficial, acadêmico e dos movimentos sociais, como um ambiente em que as históricas desigualdades sociais e raciais continuam exigindo do Poder Público políticas públicas de superação das desigualdades educacionais. Visando criar oportunidades iguais de

sucesso escolar para todos os alunos, especialmente nas últimas duas décadas, houve um debate entre os representantes do movimento, sociedade e comunidade dos quilombolas remanescentes, educadores, pesquisadores e governo federal, no que tange ao direito à educação com elementos de construção da igualdade e igualdade racial, como ferramenta de mobilidade social para promover a interação entre os sujeitos e a história e cultura do povo africano e afrodescendentes, levando à aprovação pública e legal para a regulamentação quilombola educação escolar no documento do sistema educacional.

Deste modo, se faz necessário entender as orientações que os documentos legais constituem para a concretização desta educação, como a Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que modifica a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Outro avanço nessa área é a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e seus objetivos estão previstos no artigo 6º, inciso II e inciso III:

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (Brasil, 2012).

Compreende-se dessa forma, que a Educação Quilombola beneficia o fortalecimento e o reconhecimento da identidade, da

memória e da cultura negra, sendo necessário ser considerada pelas políticas educacionais, bem como, pelas políticas públicas afirmativas que necessitam distinguir as contribuições dos negros à sociedade brasileira. De acordo com o Parecer CNE/CP 3/2004, da Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.

Nesse sentido, vale destacar que o reconhecimento visa priorizar, visibilizar e empoderar os demais alunos quilombolas, valorizando suas singularidades. Deste modo, é necessário mencionar que, de acordo com o artigo 11 da Seção II da Educação do Capítulo II da Lei da Igualdade Racial, Lei Nº 12.288, de 20 de Julho de 2010, as instituições de ensino em todos os níveis de ensino devem incluir conteúdos relacionados à história da população lecionada. A abrangência de todo o currículo resgata contribuições sociais, culturais, políticas e econômicas, e o governo garante a formação inicial e contínua dos professores e a produção e aquisição de material didático específico para a população negra brasileira (Brasil, 2010).

O que precisa ser enfatizado é que a luta pelo reconhecimento e pelos direitos é uma luta comum entre o movimento negro, as instituições de ensino, o Estado e a sociedade, pois eles precisam se unir para colocar em prática a educação escolar quilombola.

Pode-se ver pelo exposto que a comunidade negra hoje realmente tem seu reconhecimento e empoderamento, no sentido de participar da tomada de decisões, especialmente quando o assunto lhe interessa, ao menos no que diz respeito à letra da lei. Outro ponto a destacar é o reconhecimento de sua cultura como comunidades quilombolas remanescentes, reafirmando seu valor como diversidade étnica.

Preservar a história é um dos pontos mais importantes para manter viva determinada cultura, a população negra sempre foi a protagonista de sua própria história e preservou e mantém viva sua identidade através da tradição oral, ou seja, passando sua história de geração em geração.

Para Sacristán (2000, p. 17) “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Para tanto, é função da escola conservar essa identidade viva de cada grupo, ou até mesmo, o que torna premente para o real cumprimento da lei e de sua importância social, uma reformulação do currículo para ensinar aos que desconhecem essa cultura, apresentando uma ressignificação de toda uma cultura, resgatando a história do seu povo, compreendendo o passado buscando valorizar o presente.

É nesse sentido que as Diretrizes Curriculares voltadas para a educação quilombola discutem no seu artigo 34, ao discorrer sobre currículo nas escolas quilombolas.

O currículo é um documento extremamente importante que orienta a prática docente a ser realizada e os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Aqui, destaca-se a importância das Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola como ferramenta para identificar a especificidade de grupos específicos de pessoas e preservar sua cultura, história e identidade.

Ressalta-se também a importância da escola, bem como dos gestores que compreendem e conhecem estas políticas públicas, adotando uma postura de enfrentamento e combate a qualquer tipo de preconceito e negação de direitos já adquiridos. Assim, a gestão é essencial para que a escola envolva em suas práticas pedagógicas, bem como em seu currículo as especificidades indispensáveis à realidade local.

Outro ponto nos chama a atenção o qual deve ser tratado, são os professores, ou melhor, a formação destes professores, visto que se faz necessário que estes tenham conhecimento da realidade no qual estão inseridos, assim é necessário que tenham formação de

qualidade, por meio de programas de graduação ou pós-graduações, buscando sempre uma formação continuada. Ainda que não possamos perder de vista que a temática relacionada à formação docente não seja o objeto de pesquisa do presente trabalho, consideramos de grande importância a menção a essa realidade no escopo geral das ações e mudanças necessárias para a implementação de modo pleno e eficaz da educação quilombola, conforme a encontramos no documento oficial do Ministério da Educação.

Assim, esse novo olhar de construção de saber e práticas educacionais abrangem a compreensão da subjetividade de cada indivíduo e a comunidade onde eles estão implantados, assim como a participação ativa dos quilombolas nessa construção, como possibilidade de construção de uma sociedade menos violenta (considerando, aqui, as diferentes formas de violência) e preconceituosa e que garanta o pleno exercício da democracia e da coexistência entre os diferentes grupos que compõem uma coletividade pluriétnica e pluricultural.

## METODOLOGIA

Para que seja possível alcançar os objetivos da pesquisa, no que se refere ao aspecto metodológico, Gil (2008) determina a pesquisa é um grande processo sistemático e racional que visa fornecer respostas às questões de pesquisa colocadas.

A presente pesquisa irá centrar-se em quatro áreas, com etapas diferentes, mas conectadas entre si. A primeira é a identificação e definição da questão de pesquisa, seguida do levantamento bibliográfico. A segunda se remete a um estudo de caso, que para Gil (2002) consiste num estudo aprofundado e exaustivo de um ou vários objetos, de forma a permitir o seu conhecimento extenso e detalhado, através de tarefas que são praticamente impossíveis por

outros projetos que tenham sido considerados. A terceira fase é onde será feita a explanação dos resultados obtidos na pesquisa. E, por fim caracterizando, a conclusão e fechamento do que foi estudado.

Quanto à abordagem do estudo, ela uma pesquisa qualitativa, que utilizará entrevistas estruturadas para a coleta de dados. Para Marconi; Lakatos (2009) a abordagem qualitativa é um estudo que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrever as complexidades do comportamento humano e realizar uma análise mais detalhada de pesquisas, atitudes e tendências comportamentais. Assim sendo, o que se percebe é que o destaque da pesquisa qualitativa é nas técnicas e nos significados.

Os referenciais que serão apresentados podem ser considerados, baseado nos métodos para elaboração da pesquisa, como uma pesquisa bibliográfica, já que nela acontece a reelaboração de referenciais teóricos, com a finalidade de agrupar informações ou elementos prévios a respeito do problema de estudo que se procura a resposta.

Dessa forma, a busca bibliográfica tomou como referências pesquisas realizadas na internet na CAPES e outros sites de universidades, bem como, revistas eletrônicas, livros, artigos. Assim, a pesquisa será realizada de forma seletiva e analítica, onde serão consultados os materiais, disponibilizados em bancos de dados da CAPES, retratando a problemática proposta, utilizando, para a pesquisa, as palavras chaves "quilombos" e "identidade", sendo os principais termos de busca.

Após essa etapa será realizado o estudo de caso, sendo que essa forma de estudo colabora para melhor compreender os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade.

O local de pesquisa será no CMEI "Bem-Me-Quer", no município de Presidente Kennedy, localizada na comunidade quilombola de Boa Esperança, que é formada em grande parte por negros.

Serão sujeitos da pesquisa professores da escola de pesquisa os regentes que atuam na instituição no atendimento a alunos de zero a três anos, nas turmas de Berçário I, II, III e Maternal I e II.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com questões abertas e fechadas. O questionário, segundo Gil (2008, p.128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

## ESTUDO DE CASO: “CONSTRUÇÃO E VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NO CMEI “BEM-ME-QUER” – PRESIDENTE KENNEDY – ES”

O Estudo de caso foi realizado por meio de aplicação do questionário aos professores da escola de pesquisa que atuam na instituição no atendimento a alunos de zero a três anos, nas turmas de Berçário I, II, III e Maternal I e II.

Para tanto, foi iniciada a análise dos dados pelas questões objetivas. A primeira questão abordada foi em relação ao tempo de serviço na educação dos professores entrevistados.

Pode-se constatar que 70% dos entrevistados trabalham de 0 a 5 anos, 20% trabalham de 5 a 10 anos e 10% de 10 a 20 anos. Em seguida, foi questionado sobre a formação dos professores.

De acordo os dados obtidos, 76% dos entrevistados são professores especialistas, 15% possuem apenas graduação e 9%

possuem mestrado. Dessa forma, evidencia-se que a maioria dos professores apesar de estarem a menos de 5 anos trabalhando na educação, já possuem especialização e até mesmo mestrado, estando preparados para atuarem como professores, possibilitando conhecer o ambiente escolar de diversos olhares.

Outra questão abordada foi em relação à formação continuada na temática educação quilombola. Dos vinte professores entrevistados 10 responderam que sim e 10 responderam que não, ou seja, 50% dos professores não tem muito conhecimento da educação quilombola. Vale ressaltar que os professores necessitam ter conhecimento da realidade na qual estão inseridos. Assim é indispensável que tenham formação de qualidade, por meio de programas de graduação ou pós-graduações, buscando sempre uma formação continuada.

O CMEI de pesquisa pertence a uma comunidade quilombola. Desse modo, os professores necessitam ter um novo olhar de construção de saber e práticas educacionais abrangendo a compreensão da subjetividade de cada indivíduo e a comunidade onde eles estão inseridos. Souza (2015), relata que:

Uma pedagogia que seja de fato diferenciada para as comunidades quilombolas na qual a cultura, a oralidade, a memória, as tradições, a estética, a ancestralidade africana esteja inserida não apenas como conteúdo, mas na própria concepção da ação pedagógica e do currículo. Para a construção de uma pedagogia quilombola acreditamos na necessidade de participação dos/as quilombolas na construção curricular (Souza, 2015, p. 49).

Outro ponto abordado foi em relação a construção de uma educação democrática e equânime, se os professores acreditam que o tema contribui para acontecer essa educação.

Constatou-se que 95% dos professores acreditam que o tema contribui para a construção de uma educação democrática e

equânime. Vale ressaltar o quão importante é trabalhar na disseminação do conhecimento a respeito da construção da cultura do povo quilombola, que luta por reconhecimento até hoje, buscando a preservação de sua identidade, ultrapassando o senso comum que por vezes corrompe o sentido real da identidade quilombola.

Em seguida, foi questionado se os professores acham necessário o trabalho com práticas culturais afrodescendentes no Ensino Infantil no CMEI. Todos responderam que sim. É importante destacar que o aluno é o sujeito que constrói a sua própria história, sendo fundamental conhecer o ambiente, a cultura e as tradições de onde está inserido. Assim, se faz necessário refletir a importância do processo de construção da identidade quilombola.

Também foi perguntado aos professores se eles consideram que o trabalho do docente pode contribuir para a valorização da autoidentidade do aluno negro. Todos responderam que sim, reiterando a importância de trabalhar com alunos desde cedo. Nesse sentido, observa-se que os professores associaram a relevância de se trabalhar a cultura quilombola, possibilitando ao aluno conhecer a sua própria história, o seu entorno e construir a sua identidade social.

Na próxima questão, foi perguntado se os professores conheciam alguma prática cultural da comunidade quilombola de Boa Esperança. Todos responderam que sim. O jongo é uma prática cultural que caracterizou a comunidade por um longo tempo, atualmente é a forma de falar dos moradores que os distingue pertencentes à comunidade quilombola de Boa Esperança. A legislação garante que a educação necessita articular os saberes tradicionais e práticas socioculturais, nas quais as singularidades destes povos sejam contempladas e valorizadas, reconhecendo suas identidades étnico-racial.

Na última questão objetiva foi perguntado se o CMEI trabalha com cultura e historicidade quilombola em sala de aula. Todos

os entrevistados afirmaram que sim. As instituições de educação infantil passaram a ter um papel importante no processo de formação do sujeito, reconhecendo que essa etapa da educação representa o alicerce do desenvolvimento e influencia nas demais etapas. Sendo assim, os avanços no desenvolvimento, conquistados pelo aluno desde os primeiros contatos com a escola formal, refletem até sua vida adulta, comprovando a importância e necessidade de que o trabalho voltado às crianças na educação infantil seja realmente relevante. Deste modo, o desenvolvimento dos alunos desde a sua primeira exposição à escola formal se reflete em sua vida adulta, demonstrando a importância e a necessidade dos esforços da educação infantil.

Em seguida, será apresentada a análise de dados das questões subjetivas, trazendo o relato dos entrevistados em relação ao que os professores entendem sobre educação quilombola.

Evidencia-se na fala dos professores que os mesmos têm conhecimento sobre a educação quilombola. A maioria menciona termos como “práticas culturais”, “valorização”, “reconhecimento”, “diversidade racial”, demonstrando que é fundamental trabalhar na escola a educação quilombola.

O conceito de identidade quilombola se dá a partir das representações e interpelações nas quais os sujeitos em questão estão inseridos, e a partir de suas identificações com valores e significados construídos socialmente. O posicionamento coletivo diante desse contexto histórico-cultural ocorre pelo reconhecimento dos sujeitos enquanto grupo, por compartilharem histórias, valores e costumes que os remetem a um passado comum e, portanto, a uma identidade compartilhada (Furtado *et al.*, 2014, p. 108).

Desse modo, para compreender a cultura quilombola, é necessário relacioná-la com o imaginário social de subjugação do sujeito, ou seja, a escravidão, a luta, o passado fugitivo e a constituição do quilombola.

Carril (2017, p. 549) assegura que a “educação quilombola deve estar atenta à premissa de que a escola não pode atuar na reprodução de conhecimentos absolutos, que não fazem sentido para os alunos, haja vista as suas realidades sociais”. Deste modo, a proposta de se refletir uma educação que favoreça a dimensão cultural de um grupo não pode rotulá-lo ou discriminá-lo, mas sim procurar valorizar sua história, oportunizando que a mesma seja disseminada de geração a geração.

A proposta de educação quilombola preconiza um currículo escolar receptivo, flexível e interdisciplinar que busque fazer a ponte entre o conteúdo de ensino e o conhecimento existente na comunidade quilombola.

A segunda questão foi perguntada que tipo de prática pedagógica o professor utiliza em sala de aula ou na escola para fomentar a respeito da educação quilombola.

Percebe-se que os professores trabalham práticas voltadas a educação quilombola em sala de aula, tendo apenas um professor que respondeu não realizar nenhuma prática. A maioria trabalha com histórias, cantigas, danças, dentre outras.

Vale destacar a fala do entrevistado 14 que respondeu trabalhar a capoeira e jongo como forma mais fácil deles ter noção da raça. O jongo é repassado de gerações a gerações. Ele é uma dança brasileira originada da Africana praticada ao som de tambores feitos de tronco de árvores e couro de boi. As pessoas puxam versos na boca do tambor e fazendo ali a música e a dança. É a prática cultural mais forte entre os moradores das comunidades quilombolas. Os versos são puxados na roda fluindo como jogo de palavras ritmadas pelo som do tambor, conhecido também por caxambu, um instrumento especial produzido pelas próprias mãos de quem toca, fazendo parte da cultura afro-brasileira (França, 2018).

A capoeira é uma expressão cultural brasileira que combina artes marciais, esportes, cultura pop, dança e música. A cultura é assim percebida e a identidade entrelaça o sujeito com seu meio, no qual os sentimentos subjetivos se combinam com o lugar objetivo que ocupam nas relações sociais e culturais (França, 2018).

A prática do jongo, o artesanato, a capoeira, as histórias das comunidades fazem parte da memória e estão presentes no dia a dia, praticadas por seus descendentes atualmente. Na cultura afro-brasileira, o jongo continua sendo uma forma de recreação para idosos e crianças da comunidade, reforçada pela história e tradições na memória dos grãos e no desejo das crianças, adolescentes e jovens de aprender mais sobre sua tradição.

A culinária local é outro ponto importante para ser trabalhado, visto que se sobressai na tradição de um povo que tem como fundamental fonte de renda o cultivo e corte de cana-de-açúcar, rapadura, melado de cana-de-açúcar para adoçar o café, cocada de coco, doce de abóbora, bolo de aipim, canjica, feijoada entre outros.

A próxima questão perguntou aos professores qual é a visão deles acerca das práticas culturais da comunidade desenvolvidas na instituição. Diante das respostas dos professores percebe-se que os mesmos têm uma visão clara de que a escola necessita trabalhar a valorização das práticas culturais, bem como, da identidade do aluno pertencente à comunidade quilombola.

É fundamental que a escola construa junto à equipe pedagógica e professores o Projeto Político Pedagógico da escola, propondo o desenvolvimento de ações voltadas à educação quilombola. Assim como os professores necessitam planejar suas aulas trazendo a educação quilombola como abordagem pedagógica, juntamente aos conteúdos da disciplina, como por exemplo, ao trabalhar o conteúdo danças na educação física, trazer o jongo como abordagem, ao se trabalhar com plantas medicinais na biologia, trazer os remédios utilizados pelos quilombos, dentre outros.

Dessa forma, a educação quilombola é desenvolvida pelos sujeitos em sua prática cotidiana, seja na família, no trabalho, na comunidade, nas lutas sociais, seja na manifestação de tradições culturais, na relação entre desenvolvimento sustentável e natureza, enfim, no modo de ser e estar no mundo. De acordo com Brandão (1981, p. 10) “a educação é como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”.

Dando continuidade à análise de dados, outra questão abordada foi se os professores acreditam que a instituição junto ao setor pedagógico Secretária Municipal de Educação - SEME deveriam ofertar formações continuadas acerca de práticas culturais afrodescendentes.

Foi unânime, todos os entrevistados concordaram que acreditam que a instituição junto ao setor pedagógico Secretária Municipal de Educação - SEME deveriam ofertar formações continuadas acerca de práticas culturais afrodescendentes, deixando evidente a necessidade de formação não somente nas escolas das comunidades quilombolas, mais nas demais escolas, para que os professores estejam preparados para trabalhar as práticas culturais quilombolas em suas aulas.

Em meio a heterogeneidade de saberes, o professor se depara com o povo quilombola, com todas as suas especificidades e características relacionais e de aprendizado e, se colocando como um desafio na prática docente.

Assim, o professor necessita gerar diversos posicionamentos nos diferentes pontos de vista, envolvendo a história de um povo que necessita ser resgatada diariamente, permitindo que o aluno seja inserido e entenda a sociedade como um intuito de inclusão igualitária de qualquer sujeito. Desse modo, as atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor, necessitam ser marcadas pela

igualdade, respeito à pluralidade de ideias, além da valorização do patrimônio cultural.

Para tanto, o ensino só será bom e ativo se existir por parte do professor uma qualificação continuada direcionada para o atendimento as necessidades da comunidade atendida, visto que a prática pedagógica diária por si só não faz o efeito estabelecido para a formação de cidadãos submergidos em um mundo altamente globalizado, passando transformações cotidianas, onde a não atualização de alguns paradigmas históricos pode fazer com que os mesmos “caiam no esquecimento” ou meramente não sejam reconhecidos na sua importância histórico-social.

De acordo com Canen; Moreira, (2001):

Considerar a pluralidade no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com a perspectiva monocultural (Canen; Moreira, 2001, p. 16).

O ensino sob essa perspectiva está em constante transformação, e o repensar recente da prática pedagógica também incluiu a educação quilombola, uma educação que foi desvalorizada no campo da educação por muitos anos. Um sistema educacional que precisa representar estratégias para buscar e implementar o processo de formação adequado para os alunos, independentemente de sua posição na sociedade, é como se estabelecem programas de ensino educacional de qualidade, projetados para transformar a comunidade escolar.

Nesse contexto, a formação continuada é vista como um componente fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem

significativa, envolvendo os principais atores disciplinares dentro das escolas com inúmeras funções apontadas pela sociedade atual, levando em conta a história afro-brasileira no ensino, já que fatores tornam essas atividades obrigatórias.

A última questão abordada foi em relação se a escola pratica ações para desconstruir o currículo eurocêntrico, pedindo que os entrevistados exemplificassem se a resposta fosse afirmativa.

Dos vinte entrevistados, apenas dois professores responderam que a escola não pratica ações para desconstruir o currículo eurocêntrico. Enquanto que o restante respondeu que sim. Alguns relataram que a escola precisa se preparar melhor para trabalhar a educação quilombola. Outros falaram que a escola promove ações que valorizam as práticas culturais das comunidades quilombolas.

Cabe ressaltar que o currículo deve ser constituído por elementos, conhecimentos e saberes quilombola, no sentido de manter viva a história salvando continuamente o passado. Lembrando as lutas, vitórias e desafios dos quilombolas ao longo do tempo, eles são hoje símbolos de desafio e identidade social.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura afro-brasileira assegura que,

As políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2012, p. 15).

O currículo é uma ferramenta política por meio da qual se abordam e desenvolvem saberes e valores, por isso é tão importante discutir um currículo que atenda e valorize as questões afro-brasileiras, e é por meio dele que os alunos poderão obter informações sobre sua identidade, aprendendo sobre suas origens.

Portanto, o currículo deve ser elaborado tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, e quando se trata de um currículo voltado para a formação de quilombolas, uma série de questões devem ser consideradas para atender às particularidades daquela comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se aprofundou no currículo e nas práticas pedagógicas da creche da comunidade quilombola Boa Esperança, procurando discutir o processo de constituição da educação escolar quilombola no sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito ao currículo escolar.

Sabe-se que os debates e que o enquadramento de pesquisas sobre o tema é fundamental para a construção de possibilidades na implementação das políticas educacionais estudadas, em especial aquelas voltadas para a educação de quilombola na escolarização na educação brasileira.

Saber mais sobre as relações raciais no Brasil e seu impacto nos currículos escolares, principalmente das comunidades quilombolas, nos impulsiona a buscar compreender e problematizar nossos saberes estabelecidos histórica e socialmente, e ao considerar algumas culturas desconsiderando outras, quão desumano é esse saber.

Essas perspectivas geram novos saberes, facilitam as desconstruções necessárias e nos permitem resgatar nossas práticas

pedagógicas, com certeza, nossa postura não pode aceitar a perspectiva de um currículo escolar que não dialoga com os saberes de todos, principalmente do povo quilombola.

Um ponto que não pode passar despercebido é em relação à formação continuada dos professores, visto que se deseja que a educação quilombola seja uma prática prioritária nas comunidades quilombolas, se faz necessário qualificar os professores que desenvolverão trabalhos nos quilombos, bem como, espera-se que os professores pertencentes às comunidades quilombolas amparem os professores que não conhecem as comunidades, sua cultura, suas particularidades.

Ainda há muito a ser feito para eliminar o preconceito, a discriminação e o racismo relacionados ao negro no Brasil, especialmente nas escolas. Os professores podem e devem desempenhar um papel importante na desmistificação do negro, e precisam estar engajados e comprometidos com a missão educacional, a fim de contribuir na promoção de mudanças sociais nas escolas e comunidades quilombolas.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** - Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em 20 set. 2021.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**- Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>. Acesso em 19 set. 2021.

BRASIL, **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/23570781/artigo-1-da-lei-n-12288-de-20-de-julho-de-2010>. Acesso em 19 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica - Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Disponível em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em 06 nov. 2022.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9394/96, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 21, v. 2, n. 38, p. 12-23, 2001.

CARRIL, L.F.B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 539-564, 2017.

FERNANDES, Saulo Luders; GALINDO, Dolores Cristina Gomes; VALENCIA, Liliana Parra. Identidade quilombola: atuações no cotidiano de mulheres quilombolas no agreste de alagoas. **Psicologia em Estudo**, vol. 25, e45031, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287165963018>>. Acesso em: 19 set. 2022.

FRANÇA, Ábia Lima de. **Capoeira & educação** [recurso eletrônico]: produção do conhecimento em jogo / Ábia Lima de França. - Dados eletrônicos. - 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26945/1/Disserta%20de%20Mestrado%20-%20%20c3%81bia%20Lima%20de%20Fran%20c3%a7a%20%28Vers%20reposit%20b3rio%29.pdf>. Acesso em 06 set. 2022

FURTADO, M. B.; SUCUPIRA, R. L.; ALVES, C. B. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural**. Universidade de Brasília, UNB. Brasília-DF. 2014.

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

LIMA, Vilma Lúcia Salvador Cabral. **Oralidade, Memória e Tradição:** Constituintes das Identidades Negra-Quilombola do Povo de Tijuacu. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus II.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola:** as pedagogias quilombolas na construção curricular. 112f. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

# 15

*Graziele Malta da Silva  
Liza Andréa dos Santos Silveira  
Anilton Salles Garcia  
José Geraldo Ferreira da Silva*

**UMA ANÁLISE DA MODA  
ECOLÓGICA INSPIRADA NO  
TRADICIONAL ARTESANATO  
DE CONCHAS COMO  
FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL EM PIÚMA - ES**

## S U M Á R I O

### RESUMO

A moda ecológica e a cultura sustentável ganham cada vez mais relevância no cenário global, impulsionada pela crescente conscientização sobre a preservação ambiental e da adoção de práticas responsáveis. Piúma, cidade localizada no estado do Espírito Santo, desponta como um território inspirador por apresentar sua arte e artesanato confeccionada com materiais do bioma local, peças biodegradáveis confeccionadas em conchas que lhe conferiram o título de Cidade das Conchas. Este artigo analisa o tradicional Artesanato de Piúma sob o foco da sustentabilidade e a possibilidade de se promover esta ferramenta no campo da educação como formato de conscientização ambiental, potencial transformação social e econômica sob o formato de Moda Ecológica. Apresenta as iniciativas pioneiras implementadas na cidade, destacando personalidades que conquistaram visibilidade nacional e internacional para o município de Piúma por meio do Artesanato em Conchas. Este artigo, aponta os impactos deste artesanato tanto positivos, quanto os desafios, enfrentados nesse percurso. Ao apresentar o histórico do artesanato local, traça um contraponto, com vistas a analisar a utilização de materiais do bioma, como fonte de matéria prima, não apenas para o artesanato, mas também na moda ecológica e transformar tais conceitos em ferramentas de educação com foco ambiental. Foram analisadas as possibilidades de fomentar a economia local com a possibilidade da moda ecológica, o desenvolvimento sustentável, analisar possibilidades educacionais recorrentes desta linha discursiva.

**Palavras-chave:** Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável, Consumo Consciente.

## INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o Artesanato de Conchas tradicional no município de Piúma - ES com enfoques que envolvem seu histórico e potencialidade de uso de elementos do bioma como ferramenta educacional que promova educação ambiental, ao passo que resgata a História, reacende a tradição e a cultura local.

Através de análises historiográficas, documental e de discurso, este artigo busca inicialmente explicitar o histórico e a tradição do artesanato em conchas de Piúma.

As análises levantadas perpassam questionamentos sobre a relação entre consumo responsável, sustentabilidade e consciência ambiental, investigam os desafios e as oportunidades que surgem com a implementação de práticas eco-friendly<sup>2</sup> na indústria da moda local, considerando seus efeitos socioeconômicos, culturais e, na abordagem deste artigo, a aplicabilidade no âmbito educacional.

A metodologia aplicada neste artigo foi Pesquisa qualitativa de análise de discurso realizada em Piúma - ES, composta de revisão bibliográfica, historiográfica documental, análise de discursos e das leis.

O Manual de Educação para o Consumo Sustentável do MEC (2005), aponta que quando a sociedade se faz consumista, abusando do uso de plástico e sintéticos, entre outros exageros de consumo, essa postura comportamental nociva gera danos ambientais que afetam a saúde do planeta; além disso, destaca a necessidade de propor um método de trabalho inspirado na atuação de Chico Mendes uma metodologia participativa que promova uma ética socioecológica, transformações dos indivíduos e grupos.

2 Segundo o Dicionário on line, Eco-friendly em tradução livre do inglês seria algo como "amigável à natureza" ou "amigo da natureza". Esse termo é utilizado geralmente para se referir a qualquer processo que diminua os impactos negativos no meio ambiente. Isso inclui tanto a reciclagem, quanto o descarte correto de resíduos.

Focando na problemática da busca de inovação no campo da educação ambiental, analisa-se a realidade Piumense, por meio de pesquisa científica, apresentando o histórico de seu artesanato e verificando a possibilidade de introduzir a Moda Ecológica como ferramenta educacional no município de Piúma - ES.

De acordo com Guimarães (1992, p. 20), a crise vivida hoje “é ecológica (esgotamento progressivo da base de recursos naturais), ambiental (redução da capacidade de recuperação dos ecossistemas) e político-institucional (ligado aos sistemas de poder para a posse, distribuição e uso dos recursos da sociedade)”. Este artigo vem também propor reflexões acerca de moda, sustentabilidade e visibilidade de reformulação de padrões dentro do universo escolar, trazendo propostas de conscientização ambiental em hábitos de consumo.

Análises historiográficas, documentais e de discurso apresentam a relevância da Moda Ecológica, a contextualização do artesanato piumense, bem como a possibilidade de utilização desta linha de discurso em esfera educacional na construção de uma consciência ambiental.

Pelo viés da moda ecológica neste artigo foi evidenciado o padrão de discurso do ecologicamente correto, de alterações de hábitos de consumo que priorizam materiais biodegradáveis no cotidiano, incluindo como proposta, práticas educacionais de cunho ambiental que englobe as biojoias, e ecojoias e o artesanato com matéria prima originária do bioma local respeitando o ciclo natural de cada uma delas.

## JUSTIFICATIVA

No ano de 2023, Piúma tem reconhecido em lei estadual o tradicional Artesanato de Conchas de Piúma como patrimônio imaterial do município. De acordo com o IPHAN: “Patrimônio Cultural é

todo bem de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (IPHAN, 2016).

O artesanato de conchas de Piúma possui relação com a identidade e memória local, isso já está reconhecido em lei, eis que tal Artesanato é proveniente do Meio Ambiente interferindo no Ecossistema e neste íterim surge a Educação como instrumento mediador.

As discussões que aqui serão expostas propõe um ponto de equilíbrio entre o Desenvolvimento e a Sustentabilidade, apresentando como alternativa educacional a Moda Ecológica para ressignificar o tradicional Artesanato em Conchas dentro da Educação Ambiental e conseqüentemente propor inovação em educação contextualizada com a cultura local.

## OBJETIVO GERAL

Analisar a moda ecológica como uma ferramenta de Educação Ambiental visando destacar sua importância na conscientização e transformação dos hábitos de consumo.

## OBJETIVO ESPECÍFICO

- Analisar a História, tradição e a cultura do artesanato que conferiram ao município de Piúma o título de Cidade das Conchas;
- Analisar o Artesanato de Conchas tradicional no município de Piúma - ES com enfoques que envolvam seu histórico e

potencialidade de uso como Ferramenta para Promover a Educação Ambiental no município;

- Investigar iniciativas e ações empreendidas pela para promover a conscientização ambiental em Piúma e analisar a correlação com a proposta educacional apresentada por meio da moda ecológica inspirada no artesanato de conchas.

## PROBLEMA DA PESQUISA

O problema desta pesquisa é: É possível aplicar a Moda Ecológica inspirada no tradicional artesanato de conchas de Piúma como ferramenta educacional no município?

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Este artigo trata-se de análise qualitativa e pesquisa de campo realizada em Piúma Cidade das Conchas no ES, a metodologia aplicada neste artigo foi de revisão bibliográfica, historiográfica documental, análise de discursos, leis e relatos orais visando investigar o histórico do artesanato de conchas em no município, questões de educação ambiental, a moda ecológica e o cruzamento destes discursos para verificar a viabilidade da Moda Ecológica como ferramenta educacional.

Por análise de História documental e oral temos entrevistas e pesquisas apresentadas no I Congresso Cultura e Integração Sul Capixaba (2023).

A metodologia também colheu dados na pesquisa de campo, cujo principal método empregado foi o da História Oral e para tal

foram efetuadas entrevistas com moradores e artesãos, foram analisados documentários sobre o artesanato de Piúma, no rol dos documentos analisados nesta pesquisa constam publicações, anais de congressos, vídeos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Como principal referencial teórico temos Lopes (2016) em seu artigo PIÚMA (ES) - "CIDADE DAS CONCHAS": UMA ANÁLISE DO ARTESANATO COMO ÍCONE DE PATRIMÔNIO LOCAL. Dissertação de mestrado para a UFES – Universidade Federal do ES, em que a autora retrata a História do Artesanato de Piúma e seu destaque como co-produto da pesca, apresentando a escola de pesca de Piúma historicamente como potencializadora do artesanato piu-mense e incentivadora da Educação ambiental dando suporte para a instalação do polo do IFES em Piúma.

Por referencial temos também o I Congresso Cultura e Integração Sul Capixaba (2023), realizado em junho de 2023, que trouxe dados importantes para a realização desta pesquisa para a fundamentação da propositura apresentada neste artigo.

A IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente (2013), realizada em Brasília, intitulada "Vamos Cuidar do Brasil" com Escolas Sustentáveis vem complementar o estímulo inicial provocado pelo Congresso Cultura e Integração Sul Capixaba a partir dos apontamentos, ações e discussões sobre Educação Ambiental envolvendo escolas e comunidade.

Como marco legal apresentamos neste artigo, a Lei 9.795/1999, por ser o ponto norteador da educação ambiental e a lei nº 11.782, de 10 de janeiro de 2023 que declara patrimônio cultural

imaterial do Estado do Espírito Santo, o Artesanato com Conchas do Município de Piúma/ES.

Para mapeamento do tradicional Artesanato de Conchas de Piúma e mergulho na História local foram analisados documentários com entrevistas de artesãos, professores e comerciantes locais. Também foram realizadas entrevistas de cunho não estruturado para conceder maior liberdade nos relatos orais, destacando-se que a necessidade da utilização de tais relatos é necessária para documentar oficialmente por meio das pesquisas científicas este território que ainda apresenta escassez documental.

## PIÚMA E O ECOSISTEMA FAVORÁVEL PARA MOLUSCOS E CONCHA CONDIÇÕES GEO-CLIMÁTICAS

O professor de História, Wendell Pires Batista no vídeo PIÚMA, a cidade das conchas (2022), disponível no canal Histórias Capixabas, apresenta as condições geoclimáticas de Piúma, como fator natural que favorece o aparecimento de conchas e moluscos no município.

Discorre sobre a geografia e bioma piumense destacando que o município está situado em uma área de transição entre a Mata Atlântica, a restinga, com influência de manguezais e áreas de afloramento de rochas resultam em grande biodiversidade de espécies marinhas, especialmente dos moluscos, que são os principais produtores das conchas. E que a região é banhada pelo Oceano Atlântico, trazendo águas ricas em nutrientes e favorecendo o desenvolvimento de ecossistemas marinhos. As correntes marítimas também são um fator importante, já que contribuem para a circulação das águas e para a formação de bancos de moluscos.

O professor Wendell Pires Batista aponta que o município é o maior produtor de Conchas do país e que outro fator que favorece o aparecimento de conchas e moluscos em Piúma é a temperatura da água do mar uma vez que a região possui clima tropical, com temperaturas elevadas durante todo o ano, e a combinação de duas correntes marítimas, um quente e a outra fria, e que isso proporciona uma condição ideal para o desenvolvimento dos moluscos.

Como veremos no decorrer deste artigo a população se apropria desta riqueza natural proporcionada pelo ecossistema para a culinária, a Arte, e o Artesanato local.

## BREVE HISTÓRICO DO ARTESANATO EM CONCHAS DE PIÚMA

Para este Breve Histórico trabalharemos apontamentos da raiz do Artesanato em Conchas da herança de matriz indígena, partindo para o período que compreende o auge até então do artesanato e o contexto atual.

O historiador MARQUES, Rony Kelly (2022) nos traz por meio do documentário ARTESANATO de Conchas no Espírito Santo do Projeto Folclore em Imagens em parceria com a Comissão Folclore Espiritossantense e a Secretaria de Educação e Esportes do Espírito Santo, apresentando um histórico do artesanato local que embasa as considerações apresentadas neste artigo. Onde o discurso da professora universitária Adelizira Madeira dos Santos traz algumas reflexões, por exemplo, acerca do eixo de origem do artesanato piumense bem como revelando a matriz indígena deste artesanato, no trecho a seguir a professora descreve a relação das conchas com os hábitos das aldeias dos povos originários do Litoral Sul Capixaba:

[...] em sua relação com o mar se apropriavam dos frutos do mar, para a sua alimentação, para a confecção de material próprio para a caça e a pesca e para adorno do seu corpo (Santos, 2022).

A professora Alzira em sua fala traz este mapeamento do tradicional Artesanato em Conchas de Piúma apresentado sua origem advinda dos povos originários. Ao que se pode verificar por meio de análise historiográfica apresentada no discurso do historiador Dr. Leonardo Bourgnon, em sua palestra no I Congresso Cultura e Integração Sul Capixaba (dia VI, 2023), vindo corroborar com este registro da matriz indígena no viés da Arqueologia e História “[...] Piúma tem alguns sítios arqueológicos importantes[...] tendo a ocupação humana 4.500 anos no município, conforme o mapeamento até os estudos atuais.

O Dr. Leonardo Bourguignon traz como exemplo no viés arqueológico a vasilha de cerâmica da tradição Tupi de mais de 500 anos que foi encontrada inteira e segue preservada, sendo um dos objetos arqueológicos mais importantes do Estado do Espírito Santo. Tais fatos históricos e descobertas arqueológicas comprovam a forte presença indígena no município já percebida pelos olhos de análise artística e cultural apresentados pela professora Alzira. Cabendo ainda neste ponto, extrair o registro feito na palestra do Dr. Leonardo Bourgnon sobre os povos indígenas que habitavam o Litoral Sul do ES como sendo da nação Tupiniquim, Puri, Guarani e Botocudo.

Johann Jakob von Tschudi, o Barão de Tschudi, foi um naturalista e explorador suíço, designado pelo governo da Suíça para averiguar as condições de vida dos imigrantes na América do Sul, Espírito Santo, na década de 1860. O cotidiano dos primeiros anos dos imigrantes suíços em terras capixabas, e de todos os demais, é narrado com vigor e intensidade pelo barão de Tschudi, nos trazendo registros sobre Piúma.

[...] chegamos depois de duas horas ao rio Piúma, que os cavalos novamente tiveram de atravessar nadando, enquanto seguíamos de canoas com a carga. Antigamente havia ali uma ponte. O rio citado está entre os rios que tem a chamada água escura. O vilarejo de Piúma fica à margem esquerda e também era antigamente uma aldeia indígena (da tribo dos Puris). Recentemente também outras famílias se instalaram ali e o local tem agora algumas moradias bastante grandes e boas. Exporta um pouco de café, farinha e algodão das fazendas da redondeza, mas preferencialmente fornece ao Rio de Janeiro uma excelente madeira de construção (Tschudi, 2004, p. 95-96).

Hans Staden, alemão que viajou pelo Brasil colonial, escreveu um diário com suas observações, e esteve no Espírito Santo no século XVI, deduz-se de seus discursos importantes apontamentos para compreensão da Arte Indígena, neste trecho de texto ele explica que os enfeites variavam conforme a tribo.

Os Tupinambás, por exemplo, distinguiam os adornos para homens e mulheres. Os homens utilizavam conchas de grandes caracóis marinhos que chamavam de mata-pus. Possuíam forma de meia lua e eram brancos, traziam nos ao pescoço, eram os bojeci. Também utilizavam pequenos ornamentos redondos que penduravam em torno do pescoço, espessos como um talo de trigo e de confecção bastante laboriosa (Staden, 2009, p. 148-149).

Retomando com estas ponderações e embasamento Histórico da presença indígena ao discurso de Adelzira Madeira dos Santos (2022) que aponta a herança indígena no artesanato piumense e que nos dias atuais reflete a expressão da comunidade com o que recebeu de esta herança sem muita modificação da sua forma em algumas expressões, ou adicionou técnicas tradicionais combinadas com a criatividade de cada artesão com em outras peças originais, mas que cada uma reflete as características de seu criador.

A professora segue destacando que em Piúma um trabalho muito interessante digno de um registro é o mosaico pois na cidade de Piúma esta técnica é utilizada com conchas formando as mais diversas imagens e paisagens em muros e murais de Piúma espalhados pela cidade e justificando assim o nome: Piúma - Cidade das Conchas.

Relatos orais de moradores e artesãos também foram registrados neste artigo para valorizar a sabedoria popular e o protagonismo no registro de sua História. Do discurso de Permínio, filho da famosa artesã Dona Carmem, reproduzido no documentário Piúma - Espírito Santo homenagem aos artesãos, produzido pela Prefeitura Municipal de Piúma, o artesão relata que o título Cidade das Conchas de Piúma surge de uma conversa com o Senhor Moreira e que inspirados nesta fala fizeram músicas eternizando este título. O documentário traz também o artesão Altair Moreira que confirma e complementa as falas de Permínio, declarando que este título de Piúma como Cidade das Conchas surge de um trabalho artesanal feito com conchas em mosaico formando imagens de animais na local onde hoje está a Praça Dona Carmem, e que na época o Moreira diante da grande obra artesanal então diz:

“- Por que não damos o título de Piúma - Cidade das Conchas?” Posteriormente o cantor e intérprete Beto Kauê populariza este título dentro e fora do município, com o sucesso da música Vem Viver Piúma.

## TRADIÇÃO DO ARTESANATO EM CONCHAS DE PIÚMA - ES

Lopes (2016) em seu artigo PIÚMA (ES) - “CIDADE DAS CONCHAS”: UMA ANÁLISE DO ARTESANATO COMO ÍCONE DE PATRIMÔNIO LOCAL. Dissertação de mestrado para a UFES

– Universidade Federal do ES, a autora retrata o Artesanato de Piúma como co produto da pesca, e apresenta a escola de pesca de Piúma historicamente como potencializadora e incentivadora do artesanato no município.

É importante salientar também que o artesanato possui uma relação com a pesca em Piúma. Geralmente, são as famílias dos pescadores que se dedicam ao artesanato de conchas. Como atividade econômica nunca assumiu posição principal, sempre foi complementar à pesca (Lopes, 2016, p. 19).

Lopes (2016) segue dizendo que ao longo dos anos, o artesanato em conchas se tornou uma importante fonte de renda para as famílias de pescadores e artesãos locais. Atualmente, a cidade de Piúma é reconhecida por sua tradição no artesanato em conchas e recebe visitantes de diversas partes do país e do mundo interessados em adquirir os trabalhos dos artesãos locais, utilizando conchas marinhas como matéria-prima para a criação de diversos objetos decorativos e utilitários.

Com o reconhecimento da importância cultural e econômica desse artesanato, foram criadas associações e cooperativas para promover a valorização e a preservação desta arte tradicional em Piúma. Essas organizações auxiliam os artesãos locais, fornecendo treinamentos, apoio técnico e promovendo a comercialização das peças produzidas.

O Sr. Nério, da Loja Nério e Tânia, uma personalidade muito conhecida no artesanato de Piúma, em sua entrevista concedida ao Documentário Falas Piumenses em 2022, fala sobre o mercado internacional que foi conquistado e que ele mesmo chegou a exportar para a Argentina e outros países. Em sua entrevista conta que chegou a fazer uma média de um milhão de colares por ano. Revela porém na atualidade uma preocupação com a continuidade do Artesanato como tradição no município, relatando a importância de os jovens manterem viva esta cultura.

A artesã Nilce Bayer, que também foi entrevistada, pelo mesmo documentário, no relato da traz uma cultura passada de mãe para a filha, de uma família de pescador, que conseguiu obter bons frutos do artesanato, mas que com o declínio se vê mudando de segmento, passando a dar cursos como oficinaira. Ela desabafa dizendo que o Artesanato deveria estar inserido na Escola para que a Cultura pudesse ser preservada, e que se isso não acontecer a tradição da cidade corre risco de acabar. Nilce segue dizendo que em sua experiência na Feira do Sol, ela tem observado que o turista de Piúma vem para o município para comprar o Artesanato de Conchas, que não se interessam tanto pelos outros artesanatos e que se não houver esse movimento em prol de inserir na grade curricular a matéria específica de Arte e Artesanato de Conchas nas escolas da rede municipal o município tem muito a perder. No documentário Marcos da ASAP - Associação dos Artesãos também fala sobre a reivindicação de se inserir o conteúdo na grade curricular do Município e em prol da Casa de Cultura e Museu da Concha.

Da fala do Sr. Nério iniciamos a análise do Artesanato de Conchas em Piúma e a Educação como ferramenta para disseminar e difundir a Cultura e História local. Dentro deste artigo, alinhamos aos anseios apresentados pelo Sr. Nério contextualizado à conscientização ambiental sob ótica da interdisciplinaridade educacional.

Em 10 de janeiro do ano de 2023 foi sancionada a Lei estadual nº 11.782, que declara patrimônio cultural imaterial do Estado do Espírito Santo, o Artesanato com Conchas do Município de Piúma-ES, este reconhecimento se deve a tradição desta expressão artística que começou a ter aumento da participação da população na década de 1960 e que ao final do século XIX, o comércio de conchas atingiu seu auge em Piúma, com a exportação de grandes quantidades de conchas marinhas para as indústrias de botões na Europa e nos Estados Unidos.

## ENTREVISTA COM JORGE RODRIGUES PRESIDENTE DO BAIRRO LIMÃO

Jorge Rodrigues, morador do Bairro Limão há 46 anos, presidente da Associação de moradores do Bairro Limão, onde residia Dona Carmem, e os pioneiros do movimento do Artesanato Piumense, filho de marisqueira, irmão pescador, família envolvida com o artesanato, nos concede esta entrevista inédita para escrita do artigo:

Há um consenso entre os moradores da cidade de que Dona Carmen foi uma das artesãs mais importantes para o ganho de mercado do artesanato da cidade. Famosa artesã, conhecida pela sua habilidade na produção de peças artesanais, utilizando conchas e outros elementos marinhos, hoje o município tem uma praça a beira mar com seu nome em homenagem aos seus grandes feitos no artesanato local, e nesta praça funciona uma feira de artesanato da Associação Local visando manter viva a tradição do município.

Moradora do Bairro Limão em Piúma, a artesã começou a produzir artesanato ainda na década de 1960, quando a cidade ainda era uma pequena vila de pescadores, sendo precursora de um forte movimento que começou a acontecer no bairro Limão de cunho artístico, artesanal, cultural e histórico.

Vários moradores da localidade aderiram a prática do artesanato, o bairro do Limão mais parecia uma indústria do Artesanato, as janelas das casas eram as vitrines das lojas. Afirma Jorge, o entrevistado.

Conta ainda que desde criança vivia o artesanato. “- só podia sair para brincar se cumprisse a tarefa de furar uma lata de búzios da lama.” Relata. E acrescenta ainda que era comum as famílias inteiras se envolverem no artesanato. O morador Jorge Rodrigues nos traz a informação de que as famílias produziam juntas as mais variadas

peças e que os turistas iam de carro ao bairro para poder comprar diretamente na residência dos artesãos as peças desejadas.

O entrevistado faz questão de registrar o nome dos principais pioneiros do artesanato em Piúma: foram Dona Carmem e seu esposo Senhor Darcy e que outros artesãos de destaque no município na época foram sua mãe dona Paulina e o esposo Jurandir, dona Maria avó de Fabiane, dona Venina, Dona Marolina, Dona Vina, Dona Valiina, dona Mariquinha, dona Luiza, senhor Zedeil, dona Lúcia, Dona Ilda, dona Neuza, dona Nivinha, dona Linda e muitas outras mulheres, homens e famílias concentradas no Bairro Limão, bairro com importância histórica no artesanato de Piúma justamente por envolver tantas famílias neste ofício.

O entrevistado conta que na época vinham muitas pessoas de Guarapari, Vitória, de Minas Gerais porque sabiam que em Piúma, e destaca que, principalmente no Bairro do Limão, existiam muitos artesãos.

E segue relatando: “- essas mulheres cantavam as conchas, saiam bem cedo em direção à praia, que sabiam da Lua certa para a coleta das melhores conchas, e no mangue do rio quando a coroa a maré ficava abaixo existia o Búzio da Lama, o Buzão da Lama, buzi-nhos do mar e outras raridades que hoje quase não se encontra mais.”

Descreve que o processo de limpeza consistia em cozinhar, deixar de molho no cloro, e lavar com água quente para poder limpar as conchas e os búzios e assim fazer o trabalho bonito de correntinha, bibelô, cordão de conchas e de Búzios.

Jorge relata que era muito gratificante para ele, suas irmãs e para muitas famílias por terem o artesanato como forma de poder proporcionar uma renda extra para todos, conta que de modo geral, ele e seus amigos ficavam felizes por saber que estavam ajudando a suas famílias, que isso traria o pão de cada dia para seus lares, e que havia época que eles só podiam comprar carne ou frango no sábado

e domingo, mas com o trabalho extra mudariam esta situação e, portanto, ficavam com uma grande felicidade e que chegavam a furar três quatro copos por dia de Buzinho da lama para ajudar a família.

O entrevistado segue dizendo que o artesanato era uma forma de trazer alimento mais qualitativo, uma renda melhor para dentro das casas de muitas famílias. E conclui dizendo: Esta é a História do artesanato de Piúma, esta é a História do nosso Bairro Limão e essa é a minha História.

Do grande trabalho de Dona Carmem o que destaca é que ela ficou conhecida por sua criatividade e delicadeza nas peças que produzia, enquanto ela suportava as dificuldades da época, como a falta de recursos para comprar matéria-prima e equipamentos adequados. Dessa forma, ela passou a usar a sua habilidade e talento para criar peças de artesanato que chamaram atenção de turistas que visitavam a cidade.

Com o passar dos anos, o trabalho de dona Carmem ganhou reconhecimento e ela passou a ser considerada a “Rainha das Conchas” em Piúma. Ela já participou de diversas exposições de arte e artesanato pelo Brasil e já teve seus trabalhos apresentados em jornais e revistas de grande circulação.

Além de suas peças de artesanato, dona Carmem é conhecida até os dias atuais por sua personalidade alegre e simpática, sempre recebendo turistas em sua casa e contando histórias sobre a cidade e o mar. Ela foi uma referência do artesanato em Piúma e passou seus ensinamentos para muitos jovens da cidade, contribuindo assim para a manutenção da cultura local.

Do discurso de Jorge Rodrigues e todo seu relato é possível extrair que a educação precisa difundir esta História que é a marca maior da Cultura local. Do ponto de vista ambiental, o discurso do morador nos revela que a cultura e arte local, sem um direcionamento embasado pela Educação Ambiental até mesmo a Arte pode se tornar

predatória, ao passo que morador do bairro nos revela que muitas espécies de conchas, quase não se encontram mais no município e que no total, a quantidade de conchas na praia também caiu muito.

## RELAÇÕES DE MODA E CONSUMO: SLOW FASHION X FAST FASHION

O site Ecycle nos traz a definição de "*Slow fashion*" termo por volta do ano de 2004, em Londres por Angela Murrills, escritora de moda da revista de notícias on-line *Georgia Straight*. O termo teria sido criado com inspiração no conceito de "*slow food*", que se originou na Itália nos anos 1990. Cabe salientar que a escritora, ao criar tal terminologia traz embutida na nomenclatura uma análise filosófica, sociológica e crítica do consumo desenfreado, nocivo e predatório ao passo que propõe uma nova relação de consciência de consumo.

O Site apresenta ainda o *slow fashion* como uma alternativa socioambiental mais sustentável, nele tudo o que está disponível localmente é utilizado da melhor forma possível, prezando pela valorização da cultura e identidade local.

O fashion em contraponto apresenta-se como um sistema de produção da indústria da moda atual que prioriza a fabricação em massa, consumo em massa, tudo é luxo gerando lixo. Neste conceito, o consumidor não se importa com os impactos ambientais do ciclo de vida do produto.

## CONCEITO DE MODA ECOLÓGICA INTERCALADO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O conceito de moda ecológica traz em sua filosofia íntima ligação com a Educação Ambiental, conforme o InfoEScola, e é

baseado na preservação do meio ambiente, pautado na produção de peças e acessórios que busquem reduzir a quantidade de poluentes usados na fabricação, minimizando a retirada de matérias-primas da natureza seja por meio da utilização de materiais reaproveitáveis ou pela busca de peças do bioma respeitando o ciclo natural.

Este artigo apresenta o conceito de Moda Ecológica como ferramenta educacional em Piúma, buscando por meio dela promover diálogos sobre Ecossistema, Bioma, Sustentabilidade, Consciência Ambiental no processo produtivo.

O conceito de Moda Ecológica permeia história, cultura, empreendedorismo, e outras transversalidades possíveis no contexto educacional, porém a propositura deste artigo em especial é o viés de Encucação Ambiental.

FASHION REVOLUTION BRAZIL é um movimento global que trabalha para que a moda conserve e restaure o meio ambiente, valorizando as pessoas acima do crescimento e do lucro, propondo um repensar das relações de consumo, e trazendo uma moda limpa, segura, justa, transparente, diversa e responsável. A Moda Ecológica como ferramenta educacional agindo dentro desta corrente filosófica traria para as escolas tais questionamentos e reflexões.

A FASHION REVOLUTION hoje é um Instituto que atua desde 2014, por meio da comunicação, educação e difusão dos ideários de sustentabilidade, desenvolvendo projetos, realizando atividades e fomentando a união de uma rede de pessoas, iniciativas e organizações do setor. Existem várias maneiras pelas quais a moda pode ser abordada, mas é importante sempre levar em consideração os aspectos sociais, econômicos e ambientais.

O conceito disseminado pela FASHION REVOLUTION este que suscita consumo de moda e acessórios que apresentam como matéria prima natural advinda do Bioma e consequentemente

estimulando a redução do consumo de plásticos e sintéticos e confronta o padrão predatório da FAST FASHION.

O documentário: Será que a moda pode ser fashion e sustentável? Da DW Brasil, postado há um ano, já conta com mais de cinco mil visualizações em um ano e canal conta com mais de 620 mil inscritos. O primeiro dado relata nesta publicação é que há público interessado nesta linha discursiva pela própria viralização do vídeo. No vídeo Karishma Shahani Khan fundadora da Ka-sha, uma marca que já foi mostrada na Forbes e Vogue como a mais ecologicamente correta, traz em sua entrevista apontamentos práticos aplicados em sua marca para que suas clientes não sacrifiquem o estilo, mas possam ser fashion e sustentável.

[...] O que estamos tentando fazer é trabalhar com roupas atemporais, são roupas que você pode usar durante anos, queremos focar em qualidade [...] Khan, 2023, s.p.).

Este conceito de sustentabilidade nas relações de consumo aplicado no campo educacional conduz o aprendente a refletir sobre a ideia de consumo da moda ecológica como cuidado com o planeta e que reduzir o uso de plástico em e sintéticos é fundamental para a consciência de cuidado com o planeta.

## A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PIÚMA E CORRELAÇÃO COM A MODA ECOLÓGICA INSPIRADA NO ARTESANATO DE CONCHAS

PINEAU (1992) sugere, ainda, que a Educação deve: conscientizar a população sobre o papel e a importância da natureza para o ser humano; oferecer informações que possibilite às pessoas

e grupos sociais a compreensão necessária para a reivindicação e elaboração de políticas estratégicas voltadas para o Meio Ambiente. Salientando ainda a Educação Ecológica como ferramenta necessária para criar táticas de utilização dos recursos naturais de modo sustentável para o bem-estar de toda a sociedade.

A IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente (2013), realizada em Brasília, intitulada “Vamos Cuidar do Brasil” com Escolas Sustentáveis a partir dos projetos de ação selecionados na etapa estadual, utilizando metodologias participativas e processos de educação que trazem a dimensão política da questão ambiental para os debates realizados nas escolas e comunidades, na construção coletiva de conhecimento e no empenho nas resoluções de problemas socioambientais, buscando respeitar e valorizar a opinião e o protagonismo dos adolescentes e jovens com o exercício da cidadania ativa. As reflexões que envolvem a Conferência são justamente debates sobre as responsabilidades da sociedade nas decisões de consumo dos indivíduos, estilos de vida, de suas relações com a natureza, com os seus semelhantes, com a sua escola, com o seu bairro, com a sua cidade. Pautados nessas premissas este artigo apresenta como ferramenta educacional, o conceito de Moda Ecológica em Piúma, conceito este que suscita consumo de moda e acessórios que apresentam como matéria prima natural advinda do Bioma e consequentemente estimulando a redução do consumo de plásticos e sintéticos.

Este conceito de sustentabilidade nas relações de consumo aplicado no campo educacional conduz o aprendente que a compreensão da ideia de consumo da moda ecológica passa a reduzir o uso de plástico em detrimento do natural e ecologicamente correto.

No art. 2º da Lei 9.795 / 1999, temos um objetivo norteador na educação ambiental: o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social, conscientização

ambiental, estímulos à prática do consumo consciente por meio do processo educativo.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Adélia Maria Souza, consultora de Marketing e Turismo, filha de Dona Carmem no documentário Artesanato em Conchas no Espírito Santo, aponta para a necessidade de questões de educação pró incentivo à difusão da cultura local com entrelace de apontamentos ambientais.

E para esta Arte persistir e para continuar para as gerações futuras [...] a gente tem que lutar para a preservação ambiental e continuar incentivando esse design e esta Arte tão natural e própria do povo desta região.

Adélia Maria de Souza nos conduz a reflexão de que é necessário o envolvimento dos jovens para a perpetuação da Cultura e Arte do povo Piumense, bem como da identidade local. Interessante, contudo, é ponderar sobre a questão ambiental proposta em sua fala. Cabe observar aqui que a propositura engloba um olhar consciente que a educação deve gerar para que o próprio artesanato tradicional não se torne predatório, neste contexto a Moda Ecológica surge com a proposta de abraçar a Arte e Artesanato em Piúma resignificando até mesmo a prática artesanal e artística. A Educação para tal fim deve desenvolver habilidades e competências no aprendente de produzir peças respeitando o defeso e o ciclo natural do meio ambiente, sem extrair da natureza matéria prima para o artesanato de forma agressiva.

Adélia Maria de Souza apresenta como luta a Arte deste povo, Arte tão natural porque é composta por elementos do Bioma

local com design próprio da região. A luta que retrata está na seara da Educação formal e Informal, Adélia não especifica se a luta evocada é dentro dos muros da escola, porém deixa claro que trata da comunidade de ensino-aprendizagem e transmissão de saberes tradicionais para as futuras gerações em prol da Cultura com o enfoque da sustentabilidade tratando-se desta forma de Educação Ambiental.

Pode-se inferir desta ponderação, proposta por Adélia, que a luta pela questão ambiental envolve a preservação do Meio Ambiente que proporciona a própria condição para que o município de Piúma se apresente como bioma favorável para atrair os moluscos e consequentemente as conchas. Pontuação que nos conduz um fator de destaque da importância da Educação Ambiental em Piúma.

Tais ideários de Adélia vem corroborar com o discurso de Jorge Rodrigues quando ele afirma que muitas conchas e búzios que antes eram encontrados em Piúma nas décadas de 1960 a 1990 já no ano de 2023 quase não se encontram mais. Ou seja, a própria observação dos moradores sobre a questão ambiental local revela alertas sobre o Meio Ambiente dos quais a Educação precisa estar atenta. Este artigo visa propor a análise da moda ecológica como transformação do pensar e repensar a relação homem e natureza, como proposta educacional propor um ponto onde a consciência ambiental esteja na moda, atuando com abordagens filosóficas do cuidado com o planeta desde o artista e artesão em seu processo criativo até o consumidor na construção de suas relações de consumo.

A Bióloga doutora Márcia Moreira Araújo, em sua fala no Congresso Cultura e Integração Sul Capixaba (dia I, 2023) menciona o fato de ser de Piúma a concha mais rara do mundo, a Oliva Zelindea, fato este que foi de grande importância no processo de tombamento da Ilha do Gambá como um patrimônio natural pelo Concelho Estadual de Cultura. A dra, expressa seu descontentamento por tal concha não ser mais encontrada no município de Piúma, porém

destaca que brigas acirradas e acaloradas foram travadas em prol do Meio Ambiente no que culminou a conquista do tombamento da Ilha.

O relato da Dra. Marcia Moreira Araújo nos acende a esperança na luta pela causa ambiental e nos conduz à reflexão da importância do envolvimento de toda a comunidade com esta causa, principalmente o ambiente educacional.

A Escola de Pesca de Piúma, principalmente por suas ações de incentivo ao artesanato. Uma das poucas instituições brasileiras a dedicar-se à educação voltada para as técnicas pesqueiras e preservação ambiental (LOPES, 2016, p. 20).

Lopes (2026) ao nos apresentar o Histórico do Artesanato em Piúma por meio de sua pesquisa de mestrado, já apontava a ligação entre artesanato e Educação Ambiental, destacando esta qualidade da escola de Pesca em Piúma. Neste trecho, a autora nos apresenta esta Arte que transforma em belo o que poderia vir a ser descarte e gerar impactos ambientais.

Atualmente, no ano de 2023, o município conta com o IFES - Campus Piúma, criado no ano de 2010 onde antes existia a antiga Escola de Ensino Fundamental e de Pesca (Escopesca), continuando e ampliando a qualificação para a atividade pesqueira e co-produtos.

O pioneirismo da Escola de Pesca aqui destacado está em traduzir a Educação Ambiental em prática, fato este que contagiou a cultura local tornando-se identidade de um povo. Da tese de doutorado de Raphaela Duarte, que buscou investigar o cotidiano da escola de Pesca de Piúma, nos possibilitando a compreensão de como a escola de pesca se tornou grande disseminadora das técnicas artesanais e sua contribuição para que Piúma se destacasse com a grande quantidade de artesãos dedicados ao artesanato de conchas.

A Educação Ambiental praticada sob o viés do Artesanato acabou gerando o fortalecimento da economia local, inovação e

desenvolvimento na sua época. Fato Histórico este que nos revela soluções para os dias atuais, bem como responde a problemática apresentada neste artigo. Pode a Moda Ecológica ser utilizada como ferramenta educacional de cunho sustentável? A resposta que se revela no decorrer desta pesquisa é que a moda ecológica pode e deve ser utilizada com este fim, de forma a ressignificar a ferramenta educacional de outrora e potencialmente abrir novos mercados de investimentos no município que já é conhecido por sua expressão artística sustentável lhe conferindo o título de Piúma Cidade das Conchas.

A Lei 9.795 / 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental, compreende os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais voltados para a conservação do meio ambiente e sustentabilidade, por meio da promoção de diálogos que englobam conhecimentos, habilidades, atitudes e competências. Temos aqui não um componente curricular, mas um parâmetro, que inclusive, não se restringe a um componente específico tão pouco exclusivamente a sala de aula. A Educação ambiental aqui é apresentada como parâmetro de cunho social, de uso comum do povo, essencial à sadia vida saudável, a qualidade e manutenção da vida.

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal, mostrando que a interdisciplinaridade é fator primordial, não sendo abordagem exclusiva da área de Ciência ou Biologia, mas sim devendo todos os componentes curriculares abordarem o assunto. E para além da sala de aula temos toda uma educação social necessária para que ocorra a Educação Ambiental na sociedade.

A moda ecológica dentro desta proposta é apresentada ferramenta educacional viria neste contexto em resposta aos impactos

ambientais da indústria da moda tradicional por meio de abordagens interdisciplinares, eventos, workshops, palestras e ações educativas, com envolvimento da comunidade local tendo como premissa a conscientização e a educação para a transformação dos hábitos de consumo.

A eco educação e a eco formação de Morin trazem a luz a Moda Ecológica como ferramenta educacional, com ênfase nas relações recíprocas pessoa-ambiente, propostas de saídas sociais que visam o desenvolvimento sustentável, no contexto piumense esta proposta surge como a ressignificação do tradicional artesanato de conchas de Piúma, abarcando a moda de forma geral (bijóias, ecojóias, acessórios), tendo por inspiração este gosto pelo que é natural aplicado ao campo das Artes estendidos ao cenário da moda em conceito discursivo de Educação Ambiental e consumo consciente. Desta abordagem surge a análise do Artesanato como ferramenta educacional propondo no cotidiano a responsabilidade social, individual e coletiva direcionada aos ciclos ecológicos e o cuidado com o Meio Ambiente, mantendo a história e a tradição do município dentro do campo educacional que apresenta aos educandos, aos artesãos e à sociedade. Com responsabilidade e zelo pela natureza. Possibilitar dentro desta mesma linha discursiva que os envolvidos no processo educacional atentem ao fato que o artesanato piumense já traz embutido em si, a proposta sustentável, uma vez que utiliza matéria do Bioma local e automaticamente utilizando pouco ou quase nenhum material poluente como plástico, borracha e afins.

Buscar parcerias entre empresas, organizações e instituições de ensino: A moda ecológica em Piúma é impulsionada por parcerias estratégicas entre empresas locais, organizações não governamentais e instituições de ensino. Essas colaborações fortalecem o movimento sustentável, permitindo o compartilhamento de conhecimentos, recursos e melhores práticas. Além disso, essas parcerias

estimulam a inovação e a criação de soluções sustentáveis específicas para a região, levando em consideração sua cultura, necessidades e características locais.

Resultados e desafios enfrentados pela moda ecológica em Piúma: Apesar dos avanços significativos, a moda ecológica em Piúma também enfrenta desafios. A resistência por parte dos consumidores em adotar novos hábitos de consumo e a necessidade de ampliar a infraestrutura e capacidade produtiva são alguns dos obstáculos a serem superados. No entanto, os resultados positivos já alcançam o público principal que é a comunidade escolar, através da iniciativa de estarmos ministrando a produção com nossos alunos e ensinando a usar as ferramentas da matemática estudada na sala de aula no seu dia a dia de forma inter e multidisciplinar.

Na Moda Ecológica proposta pelo slow fashion e pela Fashion Revolution, que se pode conferir no site Ecycle, traz um repensar de consumo evitando o descarte precoce, uma análise dos produtos consumidos e os impactos gerados por eles no meio ambiente. Tais ideários podem ser mais frequentemente abordados em sala de aula, com metodologias ativas onde o aprendente revisita-se de protagonismo na implantação de um novo paradigma mas consciente entre seus pares.

Um caminho prático possível ao se cruzar a moda ecológica com o tradicional artesanato em conchas de Piúma é buscar uma ressignificação da Arte já existente sob o manto da Educação Ambiental, desenvolvendo no fazer da comunidade educativa peças simbólicas que carreguem a história local, que revelem origens, que carreguem consigo o bioma local e a energia, que despertem uma experiência sensorial ligada ao produto, toque, cheiro, textura qualidades intrinsecamente ligadas aos produtos feitos especialmente à mão. E assim, eis aqui o artesanato de Piúma repaginado, renovado diante de um mundo a ser conquistado, brilhante em passarelas, tomando um lugar que já é seu e espera por ser ampliado.

## MODA ECOLÓGICA INSPIRADA NO ARTESANATO DE CONCHAS COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO EM PIÚMA – ES

A palavra artesanato tem origem na expressão ARTE, e corresponde a um neologismo francês ARTISANAT, empregado pela primeira vez por Julien Fontegne, em artigo publicado em “La Gazette dês Métiers” (Estrabourgo – França – 1920). O vocábulo logo se tornou comum em toda a França, sendo utilizado também na terminologia jurídica e na linguagem literária.

O uso de acessórios e itens da moda dentro da corrente FAST FASHION pode gerar um grande impacto ambiental, principalmente quando na fabricação dos itens de consumo estão plásticos e sintéticos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, analisamos e observamos características que apresentam a moda ecológica como uma poderosa ferramenta de educação em Piúma, ES. Através da investigação de iniciativas locais e da compreensão dos princípios da moda sustentável, ficou evidente que a moda pode desempenhar um papel significativo na conscientização ambiental e na promoção de práticas de consumo responsáveis.

Nossa pesquisa revelou que Piúma abriga uma comunidade vibrante e engajada, comprometida em promover a cultura e artesanato local alinhados à educação ambiental e a Moda Ecológica surge como Inovação neste contexto. Iniciativas locais, como a produção de roupas e acessórios feitos a partir de materiais reciclados,

respeito ao bioma, incentivo ao consumo consciente e a organização de eventos educativos, têm contribuído para sensibilizar os moradores sobre a importância da sustentabilidade na indústria da moda.

Através da moda ecológica, as pessoas são incentivadas a repensar seus hábitos de consumo, considerar o impacto ambiental de suas escolhas e adotar um estilo de vida mais consciente. Essa mudança de mentalidade não apenas beneficia o meio ambiente, mas também promove a valorização do trabalho artesanal local, a preservação da cultura tradicional e o fortalecimento da economia local. A Educação dentro deste universo filosófico vem propagar, difundir e engajar a comunidade nesta busca comum.

Além disso, a moda ecológica como ferramenta de educação tem o potencial de envolver a comunidade de Piúma em um diálogo mais amplo sobre questões ambientais e sociais, incentivando a participação ativa em projetos de preservação ambiental e sustentabilidade.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação da moda ecológica como ferramenta de educação em Piúma enfrenta desafios. É necessário um trabalho contínuo para conscientizar a comunidade, fornecer acesso a materiais e recursos sustentáveis, e promover parcerias entre os setores público e privado.

Considerando os resultados obtidos em nossa análise, recomendamos o fortalecimento e expansão das iniciativas de moda ecológica em Piúma, por meio da colaboração entre governos locais, instituições de ensino, organizações não governamentais e a comunidade em geral. Investimentos em educação ambiental, capacitação de artesãos locais e campanhas de conscientização são fundamentais para o avanço da moda sustentável como uma ferramenta de educação em Piúma.

Em última análise, a moda ecológica em Piúma pode ser uma força motriz para a transformação social, promovendo um estilo de vida mais consciente e responsável em relação ao meio ambiente.

Através dessa abordagem, a cidade pode se tornar um exemplo inspirador de como a moda ecológica pode ser uma ferramenta eficaz de educação e um motor para o desenvolvimento sustentável.

## REFERÊNCIAS

ARTESANATO DE CONCHAS NO ESPÍRITO SANTO. Documentário. [S.l.: s.n.], [s.d.].

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Constituição Estadual. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Arquivo/legislacao>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BAUMANN, N. Moda sustentável como meio para construir um senso de comunidade. **Culturas de Vestuário**, v. 3, n. 2, p. 179–196, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm). Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Consumo sustentável**: manual de educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao8.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2023.

CHARLTON, J.; KIDD, E. Ecofashion: uma visão geral do impacto ambiental da indústria de vestuário e formas de melhorar as práticas. **Prática de Moda**: Jornal de Design, Processo Criativo e Indústria da Moda, v. 6, n. 2, p. 201–237, 2014.

COELHO, M. (@MargarethPiumaES). PIÚMA – Espírito Santo: homenagem aos artesãos. YouTube, 14 jun. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tfG4gqllr6c>. Acesso em: 4 jul. 2023.

COELHO, M. (@MargarethPiumaES). UMA – Espírito Santo: homenagem aos artesãos. YouTube, 22 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tfG4gqllr6c>. Acesso em: 4 jul. 2023.

DOLAN, C. S.; D'SOUZA, K. A moda responsável como alavanca para a mudança: evidências de Bangladesh e da Índia. **Desenvolvimento Mundial**, v. 68, p. 286–298, 2015.

ECYCLE. O que é Slow Fashion? Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/slow-fashion/>. Acesso em: 4 jul. 2023.

ER, K.; GROSE, L. **Moda & sustentabilidade**: design para mudança. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

FASHION REVOLUTION BRASIL. Disponível em: <https://www.fashionrevolution.org/south-america/brazil/>. Acesso em: 4 jul. 2023.

FRANCO, M. I. G. C. **Educação ambiental**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 4 jul. 2023.

GWILT, A.; RISSANEN, T. **Moldando a moda sustentável**: mudando a maneira como fazemos e usamos roupas. Londres: Earthscan, 2011.

ICMBIO – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. IV Conferência Nacional Infante-Juvenil para o Meio Ambiente (2013): “Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis”. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental>. Acesso em: 4 jul. 2023.

LOFTHOUSE, V.; WATSON, R. Consumo de moda sustentável e o enigma da moda rápida: consumo de moda consciente, inconsciente e sustentável nas escolhas de roupas dos jovens. **Jornal Internacional de Estudos do Consumidor**, v. 39, n. 3, p. 213–222, 2015.

LOPES, A. T. **Cidade das conchas**: uma análise do artesanato como ícone de patrimônio local. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

O’CONNOR, J. Sustentabilidade na moda: um estudo de motivadores e barreiras ao descarte e reutilização de roupas. **Jornal Internacional de Estudos do Consumidor**, v. 33, n. 4, p. 404–412, 2009.

PINTO, G. P. A. M. **A importância do marketing e da comunicação como influenciadores no comportamento sustentável dos consumidores**. Brasília, DF, 21 nov. 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/187130241.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2023.

POOKULANGARA, S.; ZEHNDER, M. Moda sustentável: conscientização e educação do consumidor. **Jornal Internacional de Estudos do Consumidor**, v. 41, n. 3, p. 290–298, 2017.

TSCHUDI, J. J. **Viagem à Província do Espírito Santo**. Vitória: APES, 2004.

TVE ESPÍRITO SANTO (@tveespiritosanto). Piúma: Cidade das Conchas. YouTube, 14 jun. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lx78paMunDI>. Acesso em: 4 jul. 2023.

# 16

*Cristian Gonçalves de Oliveira  
Octávia Cristina Scherrer Nogueira de Miranda  
Vanessa Santana Maciel Rizzi  
Yuri do Nascimento Pimenta*

## **COMPREENSÃO SOBRE O USO SUSTENTÁVEL DA ÁGUA DOS ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

***UNDERSTANDING OF THE SUSTAINABLE  
USE OF WATER BY 8TH YEAR  
ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS***

## S U M Á R I O

### RESUMO

A educação ambiental desempenha um papel essencial no desenvolvimento da consciência ecológica nos alunos inseridos na educação básica brasileira. É um espaço privilegiado na promoção do uso sustentável da água, e na consciência dos impactos negativos do desperdício e da poluição dos recursos hídricos. Assim, o respectivo estudo científico busca compreender a consciência dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental, matriculados em determinadas escolas públicas municipais, localizadas nos seguintes municípios do estado do Espírito Santo: Piúma, Presidente Kennedy e Itapemirim. No que tange a qualidade da água na região em que residem, com destaque para sua importância e múltiplos usos, e a consciência individual e coletiva na preservação e consumo sustentável. A metodologia consiste numa pesquisa aplicada com uma abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa, mediante a observação, aplicação de questionário, coleta e análise dados e conteúdo sobre a respectiva problemática. Dessa forma, concluiu-se que há uma falta de percepção dos alunos do 8º do ensino fundamental das respectivas escolas públicas relacionadas na presente pesquisa, em relação ao uso sustentável da água. Esse cenário ressalta a necessidade de implementar ações e projetos educacionais contínuos que enfatizem a importância da conservação da água, e incentiva práticas sustentáveis de mudança de mentalidade em relação a esse recurso natural, que é essencial para a vida terrestre.

**Palavras-chaves:** Percepção. Alunos. Ensino fundamental. Uso sustentável. Água.

S U M Á R I O

**ABSTRACT**

*Environmental education plays an essential role in developing ecological awareness in students enrolled in Brazilian basic education. It is a privileged space for promoting the sustainable use of water, and raising awareness of the negative impacts of waste and pollution of water resources. Thus, the respective scientific study seeks to understand the consciousness of students in the 8th year of elementary school, enrolled in certain municipal public schools, located in the following municipalities in the state of Espírito Santo: Piúma, Presidente Kennedy and Itapemirim. Regarding water quality in the region in which they reside, highlighting its importance and multiple uses, and individual and collective awareness of preservation and sustainable consumption. The methodology consists of applied research with both a qualitative and quantitative approach, through observation, application of a questionnaire, collection and analysis of data and content on the respective problem. Therefore, it was concluded that there is a lack of perception among 8th grade students at the respective public schools listed in this research regarding the sustainable use of water. This scenario highlights the need to implement ongoing educational actions and projects that emphasize the importance of water conservation, and encourages sustainable practices to change mentality in relation to this natural resource, which is essential for life on Earth.*

**Keywords:** Perception. Students. Elementary School. Sustainable use. Water.

## INTRODUÇÃO

A água é um recurso vital para a vida humana e a economia global, porém enfrenta constantes desafios em relação à sua disponibilidade e qualidade. Em diversas regiões do mundo, fatores como distribuição irregular de chuvas, longos períodos de estiagem e contaminação por efluentes industriais e domésticos contribuem para a deterioração dos corpos hídricos e a escassez de água potável.

O Estado do Espírito Santo possui uma diversidade hidrográfica significativa, com rios, lagos e reservatórios que desempenham papéis essenciais no abastecimento para consumo público, na agricultura e na indústria. Contudo, o desperdício e a poluição são entraves recorrentes no Estado. Para enfrentar esses desafios, é crucial investir eficientemente no tratamento de esgoto e na gestão dos recursos hídricos, além de promover práticas de conscientização da sociedade sobre a conservação e o uso sustentável da água.

Nesse contexto, as percepções e entendimentos dos estudantes do ensino fundamental sobre a água desempenham um papel crucial na conscientização e na adoção de práticas sustentáveis. No entanto, observa-se uma lacuna na abordagem desse tema no currículo escolar, especialmente no oitavo ano do ensino fundamental, onde a contextualização e a interdisciplinaridade são limitadas.

Porquanto, esse estudo científico tem como tema de compreender a consciência dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental, matriculados em determinadas escolas públicas municipais, localizadas nos seguintes municípios do estado do Espírito Santo: Piúma, Presidente Kennedy e Itapemirim. No que tange a qualidade da água na região em que residem, com destaque para sua importância e múltiplos usos, e a consciência individual e coletiva na preservação e consumo sustentável.

Para isso, adotou-se a seguinte questão de pesquisa: Qual é o nível de conscientização e compreensão dos estudantes do ensino fundamental de determinadas escolas públicas municipais do estado do Espírito Santo em relação ao uso sustentável da água?

O objetivo geral é compreender a percepção dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental de determinadas escolas públicas municipais, localizadas nos municípios de Piúma, Presidente Kennedy e Itapemirim, sobre a sustentabilidade ambiental relacionada à conservação e preservação dos recursos hídricos. Especificamente, a pesquisa busca investigar a questão dos recursos hídricos existentes e o consumo no estado do Espírito Santo, verificar a relevância da educação ambiental no uso sustentável da água e identificar as percepções dos alunos sobre a sustentabilidade ambiental relacionada à conservação e preservação dos recursos hídricos.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a percepção dos estudantes sobre a sustentabilidade hídrica para desenvolver estratégias educativas efetivas, visando formar cidadãos conscientes e responsáveis no âmbito ambiental. Além disso, o envolvimento dos estudantes nesse tema não só os sensibiliza, mas também os capacita a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo práticas sustentáveis relacionadas à sustentabilidade hídrica.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### RECURSOS HÍDRICOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

A água e região habitável estão estreitamente ligados e interdependentes: sem o primeiro, não há vida. Nessa situação, se o planeta Terra estivesse um pouco mais perto ou mais longe do

Sol, não forneceria as circunstâncias para a água se manter em estado líquido, e a presença de seres vivos seria menos provável. A existência da água líquida e ao mesmo tempo nos estados sólido e gasoso na Terra foi e continua a ser requisito para a vida terrestre (Whately; Campanili, 2016).

O ciclo da água é um processo que acontece quando o Sol incide sobre a superfície do planeta, os mares se aquecem, e parte da água se evapora. Nota-se que, "Uma vez no ar, o vapor esfria, formando nuvens, que são deslocadas pelo vento ao redor do planeta, até cair em outra parte como chuva. Sem esse suprimento de água doce, a maioria dos seres vivos em terra ou no mar morreriam" (Whately; Campanili, 2016).

Os recursos hídricos, devido ao ciclo da água, se regeneram, o que conserva sua quantidade praticamente inalterada desde os primeiros tempos do planeta. Por meio dos processos de precipitação, evaporação, transpiração, infiltração e fluxo superficial e subterrâneo, a água está em um processo recorrente entre seus estados sólidos, líquidos e gasosos (Oliveira, 2013).

Nota-se que em termos globais, os recursos hídricos são distribuídos de maneira desigual no Planeta. Visto que, há nações em que a quantidade de água potável para a população não atende o índice crítico de disponibilidade de água de 1.500 m<sup>3</sup>/hab./ano, estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil, mesmo com a riqueza de água doce, o consumo de água potável é um problema, visto que, também ocorre a distribuição desigual, mediante o aumento da poluição, do crescimento populacional e do consumo, bem como, o uso inadequado de distribuição, ao passo que culmina com a acentuação da escassez da água (Oliveira, 2013).

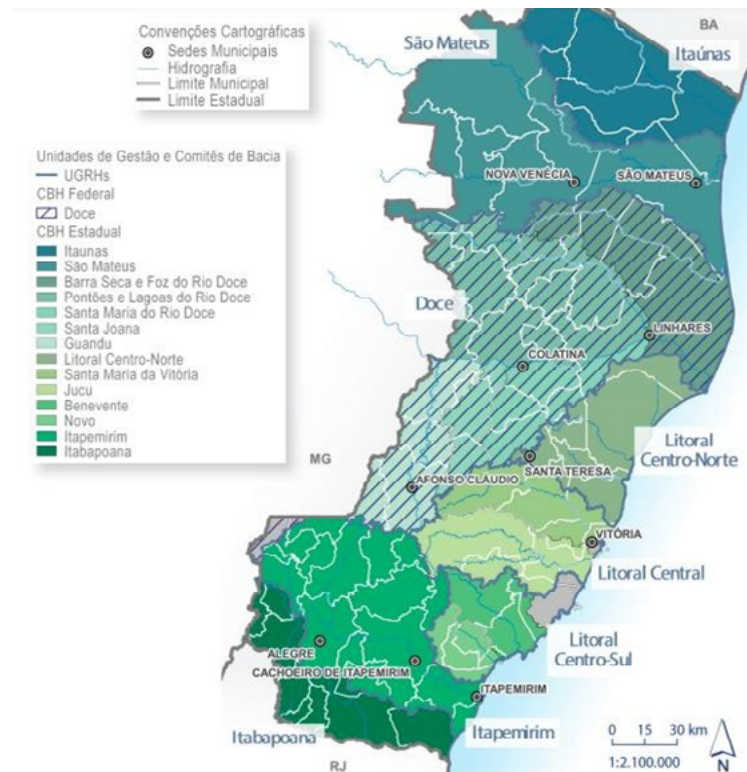
Destaca-se também que, no estado do Espírito Santo, no que se refere a divisão hidrográfica, o Estado é dividido em 08 Unidades de

Gestão de Recursos Hídricos (UGRHs). De acordo com a Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA) (2024), as UGRHs são estabelecidas com a finalidade de fomentar a gestão de recursos hídricos, o que leva a atenção ao aspecto geopolíticos, bem como, ao critério das divisões hidrográficas.

O propósito da respectiva subdivisão é de coordenar e gerenciar os recursos hídricos disponíveis dentro de cada ente federativo, para que seja garantido sua utilização sustentável, equitativa e efetiva. Isso inclui a gestão de rios, lagos, aquíferos, e demais fontes de água, para seja fomentado a proteção ao meio ambiente em conjunto com o desenvolvimento econômico e as necessidades do acesso água potável.

Desta forma, no presente Estado, as 08 UGRHs são denominadas em: Itaúnas, São Mateus, Doce, Litoral Centro-norte, Litoral Central, Litoral Centro-sul, Itapemirim e Itabapoana. Que por sua vez, durante o processo de gerenciamento de recursos hídricos, três UGRHs foram subdividas, resultando assim, na formação de 14 Comitês de Bacias Hidrográficas (CBHs). Nesse sentido, a UGH Doce foi dividida em cinco CBHs: Santa Maria do Doce, Pontões e Lagoas do Doce, Santa Joana, Guandu e Barra Seca, e Foz do Rio Doce. A UGRH Litoral Central foi subdividida em duas CBHs: Santa Maria da Vitória e Jucu. Por fim, a UGRH Litoral Centro-Sul foi subdividida para formas as CBHs: Benevente e Novo (AGÊNCIA ESTADUAL DE RECURSOS HÍDRICOS, 2018).

**Figura 01** - Unidades de Gestão de Recursos Hídricos e Comitês de Bacias Hidrográficas no Espírito Santo



Fonte: Agência Estadual de Recursos Hídricos (2018, p. 20).

Nota-se que, em questão hidrográfica, o estado do Espírito Santo possui grande potencial, com diversos rios e afluentes, como por exemplo, o Rio Itaúnas, o Rio São Mateus, o Rio Doce, o Rio Itapemirim, etc. que ofertam oportunidades para a geração de energia hidrelétrica, abastecimento público, irrigação agrícola e atividades recreativas (Lima *et al.*, 2015).

Contudo, em questão ao uso sustentável dos recursos hídricos na atualidade é um desafio significativo, visto que, apesar do Estado ser uma região rica em acessibilidade hídrica, a falta de

conscientização sobre o uso sustentável da água contribui para o desperdício em diversas áreas, desde o uso doméstico até o abastecimento industrial e a irrigação agrícola. Esse cenário é agravado pela falta de investimentos em infraestrutura para o tratamento de água e esgoto, resultando em poluição de rios e mananciais, que consequentemente afeta não só o meio ambiente, mas também a saúde pública.

De acordo com Freitas (2023), numa pesquisa realizada pelo Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo no ano de 2021, foi diagnosticado que 15,3% dos capixabas ainda não possui o acesso a água tratada e potável. E 31,1% da água tratada é perdida antes que cheguem aos lares dos capixabas, motivos esses relativos a vazamentos em tubulações ou ligações clandestinas na rede de água.

Outro fator preocupante é a questão do tratamento do esgoto, visto que, nessa mesma pesquisa do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo, no ano de 2021, apenas 46% da água consumida é tratada. De modo que, o Estado ainda está longe de atingir a universalização do saneamento básico (Freitas, 2023).

Portanto, para lidar com esses desafios são necessário investimentos em infraestrutura de saneamento básico e programas educacionais para promover a conscientização sobre o uso responsável da água. Visto que, é mediante uma abordagem integrada e colaborativa, com o envolvimento do governo, instituições privadas e públicas, e a sociedade civil que será possível mitigar o desperdício de água e o enfretamento da poluição dos recursos hídricos no estado do Espírito Santo.

## A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O USO SUSTENTÁVEL DA ÁGUA

A Constituição Federal de 1988 destinou um capítulo inteiro, capítulo VI, para tratar sobre a proteção ao meio ambiente. Assim, o *caput* do artigo 225, destaca que: "todos têm direito ao meio

ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações [...]” (Brasil, 1988, p. 01).

Dentre as medidas adotadas para a preservação e a defesa do meio ambiente no território brasileiro, o inciso VI do artigo 225 da Constituição Federal de 1988 versa sobre a determinação de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988, p. 01).

Porquanto, a educação ambiental é um ferramenta de conscientização e preservação do meio ambiente ecologicamente equilibrados, principalmente na questão dos cuidados do indivíduo e o papel da coletividade na preservação. Silva (2017) assevera que:

Diante dos novos conhecimentos e necessidades da preservação e conservação do ambiente, as comunidades precisam direcionar ações políticas, sociais e educacionais que possibilitem oportunidades de uma relação mais harmoniosa entre o homem, suas necessidades e natureza.

Percebe-se que o conhecimento ecológico e intelectual não são balizadores para definir o quão um ser é consciente e sensibilizado para as questões ambientais. Assim, a sensibilização de um indivíduo depende de quais valores ele agrega ao seu conhecimento intelectual. Esses valores trarão um significado às questões que ele já conhece, mas que não se envolvia em nível mais profundo.

[...]

A educação ambiental nos torna cidadãos mais conscientes para as questões e problemas ambientais, educando-nos para hábitos e ações a favor de uma vida mais equilibrada (Silva, 2017, p. VII-VIII).

Dessa forma, com base nessa premissa que surgiu a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação

ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Na presente legislação, o artigo 1º aborda sobre o conceito de educação ambiental e o artigo 2º a respeito que a educação ambiental é componente essencial em todos os níveis e modalidades do processo educativo, sejam esses de caráter formal e não-formal, *in verbis*:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Porquanto, a educação ambiental envolve valores, habilidades e atitudes necessários para a adoção de medidas mais eficazes para o meio ambiente ecologicamente equilibrado. E nesse contexto, se encontra como peça chave de fundamental importância de se inserir no espaço escolar a sustentabilidade dos recursos hídricos, uma vez que, o uso racional da água e a sua conservação, necessita de um amplo processo de conscientização e de reflexão, por isso, da relevância de inserir no âmbito escolar, por meio da educação ambiental, ações que envolvem mudanças de comportamentos relativo ao papel da água na vida terrestre e sua preservação e proteção.

Marchesan (2017) relata que, entendem-se que, a educação escolar fundamentada numa perspectiva sócio-histórico-cultural contribui no processo de gestão sustentável das águas. Dentre as estratégias utilizadas no processo de educação ambiental, destaca-se a mobilização individual e coletiva, por meio do desenvolvimento de atividades de estímulo a apropriação de conhecimento científico e a incorporação de valores ecológicos que impliquem em atitudes e práticas sustentáveis de gestão da água.

Portanto, a educação ambiental é fundamental e norma constitucional que visa a inserção no espaço escolar, pois visa a capacitação dos alunos a compreenderem e a valorizarem sobre a conservação dos recursos naturais, como por exemplo, um elemento fundamental da existência da vida terrestre, à água. Ao integrar o uso sustentável da água no currículo escolar, os discentes aprendem não apenas sobre a escassez desse recurso natural, mas também sobre práticas eficazes para a sua conservação.

## PERCEPÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE AUXÍLIO NA ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS EFETIVAS EDUCACIONAIS

Percepção é um substantivo que conforme o dicionário tem por significado, de ideia e compreensão, ato ou faculdade de perceber, de compreender e entender (RIOS, 2010). Assim, quando se aborda sobre percepção ambiental, espera-se que “[...] os processos que envolvam as questões ambientais sejam trabalhados no nível do indivíduo e da comunidade, para permitir o desenvolvimento de aprendizados que se concretizem na busca consciente de ações sobre o meio ambiente” (OLIVEIRA, 2013, p. 41).

Nota-se que a percepção ambiental é um instrumento essencial para o auxílio de elaboração de propostas efetivas no âmbito da educação ambiental. Ao passo que fornece uma base sólida para o desenvolvimento de propostas destinadas a conservação e preservação dos recursos naturais.

Oliveira (2021) destaca que:

A percepção ambiental é ponto de partida para compreender as relações entre ser humano e ambiente, portanto, a partir do conhecimento local pode-se chegar ao uso racional de recursos promovendo sustentabilidade. As decisões na esfera ambiental que foram tomadas no passado repercutem hoje, sendo assim fundamentos para novas propostas para o uso racional de recursos hoje. [...]

A falta de ação pode estar interligada à cultura ou conhecimento do agente, então, de acordo com a percepção ambiental e pertencimento do usuário a certos grupos de poder de tomada de decisão, a inércia para o planejamento de ações estaria justificada (Oliveira, 2021, p. 128).

Verifica-se que, os alunos ao compreenderem as interações entre os seres humanos e o ambiente, o processo de sustentabilidade e de proteção dos ecossistemas serão internalizados nos discentes. Essa consciência ambiental é essencial para inspirar mudanças de comportamentos e a adoção de práticas sustentáveis.

Por meio da educação ambiental baseada na percepção ambiental, os discentes são incentivados a observar, analisar e refletir sobre o ambiente e o contexto social. Isso os capacitam a identificar problemas ambientais locais e globais, bem como, a entender suas causas e consequências. Ao desenvolver essa consciência crítica se tornam agentes ativos na promoção de soluções as causas ambientais. Nesse sentido, Rêgo e Lima (2018) asseveram que:

A abordagem dos temas ambientais no ensino fundamental, via de regra, constitui-se de iniciativas esparsas, sem amparo de programas formais, carecendo de embasamento teórico e metodológico. No entanto, a Educação Ambiental, inserida no processo educativo, tem surgido como uma proposta de construção de um novo pensar e agir, através do desenvolvimento de uma consciência ambiental, ou seja, de uma "sensibilização", que provoque mudança de mentalidade e de atitudes na relação homem-natureza (Oliveira, 2021, p. 128).

Portanto, a percepção ambiental funciona como uma ferramenta poderosa na educação ambiental, uma vez que, capacita os alunos a agirem de maneira responsável e proativa em relação ao ambiente. Ao integrar essa abordagem nos currículos escolares e em programas de sensibilização pública possibilitará uma sociedade consciente e comprometida com a preservação da natureza para a geração atual e também futuras.

## METODOLOGIA

### LOCAL DA PESQUISA

A presente pesquisa científica foi realizada nas turmas de 8º ano do ensino fundamental das seguintes escolas públicas municipais: EMEF José de Vargas Scherrer, localizada na Avenida Isaias Scherrer, Piúma, Espírito Santo; EMEF São Salvador, Rua Projetada, Presidente Kennedy, Espírito Santo; e EMEF Elvira MealeLesqueves, Rua Bonfim, Itapemirim, Espírito Santo. A escolha por esses municípios se deu pela diversidade socioeconômica e cultural presente em cada local, o que possibilita uma análise abrangente e representativa do impacto das práticas educacionais na região.

### TIPO DE PESQUISA

Verifica-se que respectivo estudo científico consistirá numa pesquisa aplicada, uma vez que, tem por finalidade de apresentar questões problemáticas práticas, para soluções específicas no real contexto social, pois envolve uma preocupação levantada, na busca de soluções. De maneira que, uma pesquisa aplicada envolve a identificação de uma problemática ou questão prática, além da análise dos resultados para que seja propostas estratégias efetivas (Mattar; Ramos; 2021).

A respectiva abordagem é tanto comparativa quanto quantitativa, com um enfoque misto, pois combina tanto elementos que envolvem a compreensão mais completa do fenômeno social, por meio de observações, análise de conteúdo; quanto a coleta e análise de dados numéricos para descrever e explicar a respectiva problemática do presente estudo científico (Mattar; Ramos, 2021).

## ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS

Os participantes na elaboração e execução deste estudo foram 145 alunos com idades entre 12 (doze) a 15 (quinze) anos, do 8º ano do Ensino Fundamental, de turnos matutinos e vespertinos de cinco escolas públicas municipais localizadas nos municípios de Piúma, Itapemirim e Presidente Kennedy, todas endereçadas no estado do Espírito Santo.

Discorre que, a amostragem consistiu no método aleatório com a produção de questionários semiestruturados com o intuito de auxiliar a elaboração do respectivo artigo científico no que concerne a consciência estudantil no uso sustentável da água e o desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes no âmbito desse recurso natural fundamental a vida humana no contexto da educação ambiental.

Por fim, para a realização da pesquisa foi reproduzido e aplicado um questionário, que continha 03 (três) questões gerais inerentes ao uso sustentável da água, com a finalidade de compreender a respeito da percepção dos discentes sobre o respectivo tema. Assim, a execução envolveu etapas de explicação do questionário, aplicação, tabulação e análise dos dados. Visto que, os dados foram transcritos em gráficos e sua análise aconteceu por meio de estatística descritiva.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Nas instituições de ensino escolhidas para a obtenção da coleta de dados do respectivo estudo científico, o questionário foi aplicado a um quantitativo de 145 alunos matriculados em três escolas públicas municipais, localizadas nos municípios de Piúma, Presidente Kennedy e Itapemirim no estado do Espírito Santo.

O questionário estruturado composto de 03 perguntas de respostas fechadas, de maneira que tem por finalidade de verificar a percepção dos alunos do 8º ano no tocante ao uso sustentável da água e sua relevância econômico-social, além da conscientização sobre a crise hídrica e a atuação dos discentes como força atuante na preservação ambiental.

Inicialmente, os alunos foram perguntados se a água potável e de qualidade é acessível a toda a população de maneira igualitária. Entre as alternativas, 41% escolheram que sim, pois o planeta Terra é composto por 71% de água no estado líquido e, portanto, todos os seres humanos possuem acesso a água limpa e potável. A explicação para essa resposta é a crença de que a abundância de água no planeta se traduz diretamente em disponibilidade igualitária para todos os seres humanos.

Por outro lado, 43% escolheram que não, argumentando que o acesso à água em estado líquido e doce é distribuído de maneira irregular no planeta Terra, o que compromete a oferta igualitária aos seres humanos. Essa resposta é explicada pela compreensão de que, apesar da abundância de água, a sua distribuição não é uniforme, e muitas regiões sofrem com a escassez.

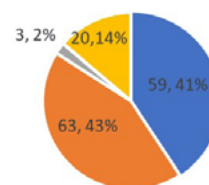
Além disso, 2% responderam que não, pois há nações onde o acesso à água doce e potável é prejudicado, contudo, no Brasil, é garantida a todos os cidadãos a oferta igualitária de água potável. Esta explicação está baseada na percepção de que, embora existam problemas em outras nações, o Brasil se destaca por garantir o acesso igualitário à água potável.

Finalmente, 14% responderam que não, afirmando que a água potável é um direito humano, mas somente em países desenvolvidos, como China e Índia, por exemplo, que o acesso e a distribuição da água potável acontecem de maneira igualitária. Esta resposta é explicada pela crença de que apenas países com infraestrutura avançada conseguem garantir a distribuição igualitária de água potável.

É notório que houve um expressivo quantitativo de alunos, com a porcentagem de 41%, que reconhece que no planeta Terra é predominado por água em sua forma líquida, e, portanto, assimilam a esse quantitativo ao acesso igualitário a água potável, mas a realidade é de que a água potável é distribuída de maneira irregular, sendo a alternativa correta a letra (B).

**Gráfico 1 - Respostas dos alunos: A água potável e de qualidade é acessível a toda a população de maneira igualitária?**

1) A água potável e de qualidade é acessível a toda população de maneira igualitária?



- A) Sim, pois o planeta Terra é composto por 71% de água no estado líquido e portanto, todos os seres humanos possuem acesso a água limpa e potável.
- B) Não, o acesso a água em estado líquido e doce é distribuída de maneira irregular no planeta Terra, o que compromete à oferta igualitária aos seres humanos ao respectivo recurso natural.
- C) Não, há nações que o acesso a água doce e potável é prejudicial, contudo, no Brasil é garantido a todos os cidadãos a oferta igualitária da água potável.
- D) Não, a água potável é um direito humano, mas somente em países desenvolvidos como a China, a Índia, por exemplo, que o acesso e a distribuição da água potável acontecem de maneira igualitária.

*Fonte: Autores (2024).*

O gráfico em questão apresenta a distribuição da população global com acesso à água potável e ao saneamento básico. As barras azuis representam a porcentagem de pessoas com acesso à água potável, enquanto as barras verdes representam a porcentagem de pessoas com acesso ao saneamento básico.

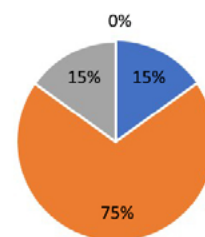
No que diz respeito ao acesso à água potável, 33% da população mundial possui acesso à água potável segura. Isso significa que aproximadamente 2,3 bilhões de pessoas não têm acesso a este recurso essencial para a vida. Além disso, 20% da população mundial

reside em áreas com acesso limitado à água potável. Nessas regiões, a água pode estar contaminada ou ser escassa, o que aumenta o risco de doenças e outros problemas de saúde. Por outro lado, 59% da população mundial possui acesso à água potável segura e confiável. Isso indica que a maioria das pessoas no mundo tem acesso a este recurso básico, mas ainda há um número significativo que precisa ser atendido.

Em relação ao saneamento básico, 63% da população mundial possui acesso ao saneamento básico adequado. Isso significa que aproximadamente 4,5 bilhões de pessoas não têm acesso a este serviço essencial para a saúde pública. Adicionalmente, 20% da população mundial reside em áreas com acesso limitado ao saneamento básico. Nessas regiões, a falta de infraestrutura adequada pode levar à disseminação de doenças e à degradação ambiental. Por fim, 17% da população mundial possui acesso ao saneamento básico seguro e confiável. Isso indica que a maioria das pessoas no mundo tem acesso a este serviço básico, mas ainda há um número significativo que precisa ser atendido.

**Gráfico 2** - Respostas dos alunos: Qual é o destino do esgoto de sua residência (água da pia, privada e chuveiro)?

2) Qual é o destino do esgoto de sua residência (água da pia, privada e chuveiro)?



■ A) Fossa   ■ B) Rede de esgoto   ■ C) Não sabe opinar   ■ D) descarte irregular direto no rio, lagos, etc

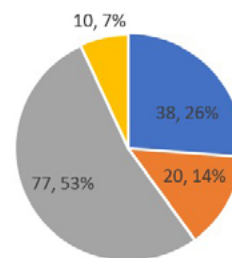
Fonte: Autores (2024).

Em seguida foram indagados sobre qual é o destino do esgoto de sua residência (água da pia, privada e chuveiro)? 70% responderam que o destino é a rede de esgoto da cidade; 15% afirmaram a fossa; 15% não souberam opinar e nenhum aluno marcou a alternativa (D) descarte irregular direto no rio, lagos, etc.

A presente indagação se trata da realidade atual no tocante ao descarte dos esgotos residências, visto que, 70% dos alunos responderam que o destino é a rede de esgoto da cidade. Isto corrobora que, de acordo com o Censo de 2022, mostra que, “[...] 75,36% dos domicílios no Espírito Santo são conectados à rede de esgoto, percentual superior ao índice do País, que figura em 64,69% [...]” (Espírito Santo, 2024, p. 01).

**Gráfico 3** - Respostas dos alunos: Por que é importante estudar sobre a conscientização do uso da água?

3) Por que é importante estudar sobre a conscientização do uso da água?



- A) Para garantir que todos tenham água suficiente para suas necessidades.
- B) Para evitar desperdícios e reduzir os custos de água da escola.
- C) Para proteger o meio ambiente e preservar os recursos hídricos.
- D) Para incentivar uma cultura de conservação da água apenas dentro da comunidade escolar

Fonte: Autores (2024).

Por fim, quando se refere à relevância de estudar a questão da conscientização do uso da água no contexto escolar apenas 53%

dos alunos responderam a assertiva correta que consiste nos cuidados relativos à proteção ao meio ambiente e a preservação dos recursos hídricos. Nota-se que quase a metade dos alunos ainda não internalizaram que a necessidade da sustentabilidade envolve a participação individual e também coletiva, não consiste apenas para a garantia das necessidades particulares, como consistiu na visão de 26% dos alunos e também não se enquadra apenas no âmbito da comunidade escolar, visto para 7% e 14% dos discentes.

Preenchendo as informações sobre as percepções dos alunos conforme o objetivo específico, de acordo com os gráficos, quantitativamente, o que corresponde a cada município é o seguinte: no Município A, 40% dos alunos reconheceram a importância da sustentabilidade para a proteção ambiental; no Município B, 60% dos alunos responderam corretamente sobre a necessidade de preservação dos recursos hídricos; no Município C, 45% dos alunos entenderam que a sustentabilidade envolve ações individuais e coletivas; no Município D, 30% dos alunos acham que a sustentabilidade é importante apenas para garantir suas necessidades particulares; e no Município E, 15% dos alunos acreditam que a sustentabilidade se limita à comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa científica teve como objetivo investigar a percepção de estudantes do 8º ano de cinco escolas públicas municipais, localizadas nos municípios de Presidente Kennedy, Piúma e Itapemirim, em relação ao uso sustentável da água. Com base nos dados obtidos, constatou-se que os discentes possuem pouco conhecimento e pouca internalização da consciência sobre a preservação e a participação ativa nos cuidados com o uso responsável da água e na sustentabilidade dos recursos hídricos.

Após a aplicação do questionário, foi iniciada uma discussão sobre as questões apresentadas, evidenciando que a percepção em relação aos problemas relacionados à água necessita ser continuamente trabalhada para que as atitudes sejam transformadas. Ações proprioceptivas são necessárias para contribuir na minimização dos impactos ambientais relacionados ao uso da água.

Externou-se também sobre o conhecimento inerente a importância de se estudar sobre o uso responsável da água e também a distribuição igualitária desse recurso hídrico, principalmente no contexto social da crise hídrica, para que medidas sejam adotadas relativa à participação dos alunos como cidadãos coautores nos cuidados da manutenção e da conservação dos recursos hídricos.

Portanto, é essencial que sejam inseridas no contexto escolar ações práticas voltadas para a educação ambiental, que visa mudanças de hábitos e proatividades nos alunos no tocante a sustentabilidade do uso da água, sendo necessário uma atuação constante e projetos educacionais que visam a ampliação do conhecimento dos alunos relacionados a questão da água tanto numa visão global quanto numa visão comunitária, para que se amplie a percepção dos discentes.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADUAL DE RECURSOS HÍDRICOS. **Plano Estadual de Recursos Hídricos do Espírito Santo**. Vitória: Secretaria do Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, 2018. Disponível em: [https://perh.es.gov.br/Media/perh/Arquivos%20Biblioteca/PERH-ES\\_DocumentoConsolidado.pdf](https://perh.es.gov.br/Media/perh/Arquivos%20Biblioteca/PERH-ES_DocumentoConsolidado.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2024.

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS E SANEAMENTO BÁSICO. **Unidades Estaduais de Planejamento e Gestão de Recursos Hídricos**. Disponível em: <https://metadados.snirh.gov.br/geonetwork/srv/api/records/b0dd7cfd-5c47-410d-bae9-3df6e9a6dfef>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Site do Planalto**, Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Site do Planalto**, Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm). Acesso em: 15 mar. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Censo de 2022 destaca avanço do saneamento básico no Espírito Santo**. Governo do ES, 01 mar. 2024. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Noticia/censo-2022-destaca-avanco-do-saneamento-basico-no-espirito-santo>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FREITAS, Caroline. Saneamento básico: 628 mil capixabas ainda não têm acesso à água tratada, aponta TCES. **A Gazeta**, Vitória, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/628-mil-capixabas-ainda-nao-tem-acesso-a-agua-tratada-aponta-tces-1123>. Acesso em: 10 mar. 2024.

LIMA, Alberto Cesar de Lima. Potencial Hídrico do Estado do Espírito Santo: energia, uso sustentável e tecnologias. **IX Congresso Brasileiro de Regulação e 3º EXPOABAR**, Brasília, 17 a 20 ago. 2015. Disponível em: <https://arsp.es.gov.br/Media/arsi/Energia/Estudos%20Energ%C3%A9ticos/2021/PotencialHidricoES2015-Artigo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MARCHESAN, Jairo. **Gestão da água em bacias hidrográficas**: práxis coletiva de educação ambiental. Curitiba: Appris, 2017.

MARINHO, Maurício de Alcântara. **Gestão de recursos hídricos e energéticos**. São Paulo: Editora Senac, 2020.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições, 2021.

OLIVEIRA, Fernanda Ribeiro Garcia de. **Consumo de água e percepção dos usuários para o uso racional de água em escolas estaduais de Minas Gerais**. 193f. 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14192/1/ConsumoaguaPercepcao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

OLIVEIRA, VerushkaGoldschmidt Xavier de. **Percepção ambiental dos usuários da Bacia hidrográfica do Rio Pardo/RS**: as estiagens no período de 2010 a 2020. 146f. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3320/1/Verushka%20Goldschmidt%20Xavier%20de%20oliveira.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PELANDA, André Maciel; BERTÉ, Rodrigo. **Educação Ambiental**: construindo valores humanos através da educação. Curitiba: Editora Intersaberes, 2021.

RÊGO, João Ricardo Souza do; LIMA, Aline Maria Meiguins de. A percepção dos alunos do ensino fundamental sobre o uso da água consumida no município de Belém-PA. **Revista Eletrônica Mestr. Edu. Ambient.** Rio Grande, v. 35, n. 02, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7713/5380>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: DCL, 2010.

SILVA, Edevaldo. **Temas em ecologia e educação ambiental**. Rio de Janeiro: Gamma, 2017.

WHATELY, Marussia; CAMPANILI, Maura. **O século da escassez**: uma nova cultura de cuidado com a água: impasses e desafios. São Paulo: Enigma, 2016.

17

*Janaina Brandão Carvalho*

**COMPREENSÃO DO  
ENTENDIMENTO DOS MORADORES  
DO ENTORNO DA LAGOA DO MEIO  
DE MARATAÍZES – ES EM RELAÇÃO  
À SUA REVITALIZAÇÃO**

## S U M Á R I O

### RESUMO

A Lagoa do Meio é um recurso natural elementar situado no centro da cidade de Marataízes - ES, e sua revitalização é um projeto crucial para a melhoria da qualidade de vida dos residentes locais e da preservação do ambiente natural. Este estudo visa compreender o entendimento dos moradores do entorno da Lagoa do Meio em relação à obra de revitalização em andamento, os impactos na qualidade de vida das pessoas e do ambiente e as expectativas em relação ao futuro do local. Para alcançar esses objetivos, foram realizadas pesquisas quantitativas e qualitativas, incluindo a aplicação de questionários com uma amostra de 23 residentes do entorno da Lagoa. Os resultados destacam a importância do envolvimento da comunidade para o sucesso da obra de revitalização, a necessidade de tratamento de esgoto sanitário, a agilidade na obra e as grandes expectativas em relação ao futuro da lagoa.

**Palavras Chaves:** Revitalização. Lagoa do Meio. Marataízes.

## INTRODUÇÃO

As áreas naturais urbanas desempenham um papel vital na saúde e no bem-estar das comunidades, proporcionando espaços de recreação, contato com a natureza e serviços ecossistêmicos essenciais. Serviços ecossistêmicos (SE) são todos os benefícios fornecidos pelos ecossistemas essenciais à subsistência, bem-estar humano e desenvolvimento econômico e, por consequência, seu reconhecimento é fundamental para o planejamento territorial sustentável (Simões; Fiore e Silva, 2022). No entanto, esses ambientes muitas vezes enfrentam ameaças de degradação devido à urbanização desenfreada, poluição e negligência.

Nesse contexto, a revitalização dessas áreas torna-se imperativa, não apenas para preservar sua biodiversidade e beleza natural, mas também para promover a qualidade de vida dos residentes urbanos. A Lagoa do Meio, representa um exemplo emblemático de uma área natural urbana que precisa de atenção e cuidado. À vista disso, surge a problemática: Qual é a compreensão dos moradores em relação à obra de revitalização da Lagoa do Meio de Marataízes? Este estudo tem como objetivo geral compreender o entendimento dos residentes no entorno da Lagoa do Meio em relação à obra de revitalização que está em andamento, objetivando especificamente investigar o nível de conhecimento dos moradores sobre os projetos de revitalização da Lagoa do Meio, verificar o entendimento deles sobre os impactos da revitalização na qualidade de vida e no ambiente local e identificar as expectativas em relação ao seu futuro. Este artigo se justifica pela necessidade de compreender o entendimento dos moradores do entorno da Lagoa do Meio em relação à obra de revitalização em andamento. Tal compreensão é crucial para garantir o sucesso e a sustentabilidade do projeto, uma vez que a participação e o engajamento da comunidade são determinantes.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para alcançar o propósito desta pesquisa, realizou-se quatro etapas metodológicas fundamentais para concretizar os resultados: Revisão bibliográfica, atividades de campo, integração dos dados e elaboração do texto final.

Foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas, tais como os trabalhos de Ferraz, Prado, Parron e Campanha (2019), Simões, Fiore e Silva (2022), Santos (2022), Zanini, Santos, Malick, Oliveira e Rocha (2021), Machado e Garrafa (2020), Martins (2019), Rodrigues (2019).

## METODOLOGIA

Ao fazer esse estudo, adotou-se o método de pesquisa básica exploratória em uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos de coleta de dados.

Segundo Gil (2002),

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (Gil, 2002, p. 41).

A pesquisa quantitativa conforme aponta Nunes *et al.* (2019)

pretende e permite a determinação de indicadores e tendências presentes na realidade, ou seja, dados representativos e objetivos, opondo-se à ciência aristotélica, com a desconfiança sistemática das evidências e experiência imediata (Nunes *et al.* 2019, p. 418).

Nunes *et al.* (2019, p. 416) ainda acrescenta que "(...) pode-se considerar que a pesquisa qualitativa é caracterizada por uma abordagem de pesquisa peculiar, uma vez que respeita e valoriza a subjetividade, como fonte de informação válida."

O questionário foi elaborado com base nos objetivos específicos do estudo e abordam temas como conhecimento sobre os projetos de revitalização, (in)satisfação com as mudanças observadas na área e expectativas para o futuro.

A atividade de campo consistiu em visitas ao local de estudo para observação e anotações sobre a atual situação da lagoa e o andamento das obras a fim de elaborar o questionário a ser respondido pelos moradores locais.

Para as últimas etapas, os dados coletados foram utilizados para criar um banco de informações que auxiliou na redação do texto. Todos os elementos do processo de pesquisa foram integrados de forma organizada, demonstrando as conclusões almejadas.

Para a pesquisa, foram conduzidas entrevistas com uma amostra de 23 pessoas que residem no entorno da Lagoa do Meio nos dias 10/04/2024, 01/05/2024 e 14/05/2024. Por meio delas foi possível compreender o entendimento dos moradores sobre o trabalho de revitalização, seus conhecimentos sobre os projetos em andamento e suas opiniões sobre os impactos percebidos na qualidade de vida e no ambiente local.

## A REVITALIZAÇÃO DE LAGOAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O meio ambiente é um sistema complexo e interconectado, onde os diferentes componentes, incluindo os ecossistemas

aquáticos, interagem de maneiras intrincadas para sustentar a vida na Terra. Os ecossistemas aquáticos desempenham uma série de funções vitais, incluindo a regulação do clima, a purificação da água, a produção de alimentos e a manutenção da biodiversidade. Além disso, esses ecossistemas também proporcionam benefícios tangíveis para a sociedade, como o fornecimento de recursos hídricos para abastecimento humano, irrigação agrícola e produção de energia hidrelétrica.

“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 2020).

Segundo a Lei 9.433/1997 (Lei das Águas), um dos fundamentos da Política Nacional de Recursos Hídricos baseia-se na gestão hídrica, que deve sempre proporcionar o uso múltiplo das águas.

A revitalização de lagoas refere-se a um conjunto de práticas e intervenções destinadas a restaurar a saúde e a funcionalidade de ecossistemas aquáticos degradados. Isso pode incluir a remoção de sedimentos e resíduos contaminantes, o replantio de vegetação nativa, a reintrodução de espécies de peixes e a implementação de medidas de gestão sustentável da água. Estudos científicos têm demonstrado que a revitalização de lagoas pode resultar em uma série de benefícios ambientais, incluindo a melhoria da qualidade da água, o aumento da biodiversidade, a redução da erosão do solo e da perda de habitat.

Revitalizar uma fonte d'água existente na comunidade é o caminho adequado para evitar a antecipação dos problemas futuros relacionados às conseqüências da escassez de água, além de contribuir para o embelezamento da paisagem local, garantia de alimentação e reposição da biodiversidade (Silva e Moura, 2007, p. 33).

A revitalização de lagoas, não é apenas uma questão estética ou de lazer, mas uma medida fundamental para a conservação do

meio ambiente e do bem-estar das comunidades humanas e ecossistemas locais. Ao restaurar as lagoas degradadas, não apenas se recupera um recurso natural valioso, mas também fortalece a resiliência dos ecossistemas e promove a qualidade de vida das pessoas que dependem desses recursos para suas necessidades básicas e recreativas. Além disso, pode desempenhar um papel crucial na sensibilização ambiental, envolvendo a comunidade local e educando sobre a importância da conservação dos recursos naturais e da manutenção da saúde dos ecossistemas aquáticos.

A cooperação da comunidade é fator decisivo na recuperação de um corpo hídrico, pois de nada adianta que sejam feitos investimentos de recuperação se as pessoas continuarem descartando lixo ao longo do rio, ocupando áreas de várzea, devastando a cobertura vegetal, entre outros (Rodrigues, 2019, p. 32).

Existe um paradoxo na relação entre o homem e a natureza, se por um lado há uma extrema dependência humana nos recursos naturais, por outro as ações de preservação, de uma forma geral, são ineficientes. (RODRIGUES, 2019). Esse paradoxo dito pelo autor, na relação entre o homem e a natureza é bastante interessante. Por um lado, todos dependem muito dos recursos naturais sobrevivência e desenvolvimento. No entanto, por outro lado, as ações de preservação muitas vezes não têm sido tão eficazes como deveriam ser. Isso leva a refletir sobre a necessidade de repensar as práticas e encontrar maneiras mais eficientes de proteger e preservar o meio ambiente.

Os parques urbanos são importantes para a qualidade de vida ambiental e social nas cidades “[...] Eles surgem para minimizar o desconforto social no meio urbano”. (Santos *et al.*, 2022).

Os parques urbanos são importantes para a qualidade de vida ambiental e social nas cidades, provavelmente por isso houve maior concentração de estudos nessas áreas. Eles surgem para minimizar o desconforto social no meio urbano (Santos *et al.*, 2022, p. 139).

É necessário pensar que as áreas de lazer possuem um papel importantíssimo na qualidade de vida das pessoas, não só fisicamente, mas mentalmente e espiritualmente.

Os serviços culturais são derivados das funções de informação que dizem respeito à capacidade dos ecossistemas naturais ou seminaturais de contribuir para a manutenção do bem-estar psicológico do ser humano, conferindo-lhe a oportunidade de experiências subjetivas relacionadas à cognição, reflexão, espiritualidade, recreação e experiência estética (Ferraz *et al.*, 2019, p. 27).

O meio ambiente desempenha um papel crucial na sustentação da vida no planeta, fornecendo recursos essenciais e servindo como habitat para inúmeras formas de vida. Nesse contexto, a preservação e revitalização de ecossistemas aquáticos, como as lagoas, assumem uma importância significativa. As lagoas desempenham diversas funções vitais, desde a regulação do ciclo da água até o fornecimento de habitats para uma variedade de espécies de plantas e animais. Além disso, elas também desempenham um papel importante na mitigação de enchentes, na melhoria da qualidade da água e na promoção da biodiversidade.

Manter o fluxo dos serviços prestados pela natureza de forma equilibrada para as áreas urbanas assegura a regulação do clima, a proteção contra desastres naturais, o atendimento à demanda alimentar e energética, previne a erosão do solo e oferece experiências de recreação, inspiração cultural e espiritual. Para que isso seja sempre possível, os SE devem ser considerados para a formulação de políticas, pois, podem propiciar a redução dos custos futuros das cidades, alavancar as economias locais, melhorar a qualidade de vida e garantir a subsistência (Simões, 2022, p. 2).

Os estudos de Zanini *et al.* (2021, p. 6), levam a refletir a importância dos estudos de percepção ambiental,

Com o avanço da Ciência e da Tecnologia – C&T, a questão ambiental se torna cada vez mais emergente. O ambiente é percebido de diversas formas diante do olhar de seus agentes transformadores, que por sua vez, constroem as suas percepções ambientais por meio de fatores culturais e socioespaciais. Nesse contexto, comparando a história da humanidade, temos a EA como algo novo e de grande relevância na tentativa de se acompanhar o desenvolvimento da dinâmica ambiental.

E com ênfase na comunidade, uma das funções da EA é

(...) um dos papéis da EA é o de trazer para a comunidade, discussões, reflexões e socialização de experiências, como construto fundamental na abordagem da temática sobre percepção ambiental. Tais ações permitem aos sujeitos dialogarem sobre as suas opiniões acerca de diversos olhares sobre o meio em que vivem e também sobre suas ações neste meio (Zanini *et al.*, 2021, p. 7).

“(...) Para tanto, é necessário organizar a atividade turística de modo a preservar o meio ambiente e o patrimônio cultural da região, o que não pode ser feito sem a participação da sociedade” (Martins 2019, p. 12). A afirmativa destaca a importância de um turismo sustentável que não apenas promova o desenvolvimento econômico, mas também respeite e preserve os recursos naturais e culturais de uma região. Organizar a atividade turística de forma consciente é fundamental para garantir que as belezas naturais e as tradições locais sejam protegidas para as futuras gerações. Além disso, a ênfase na participação da sociedade é crucial. Quando a comunidade local está envolvida no planejamento e na gestão do turismo, ela não só se torna guardiã do seu patrimônio, mas também se beneficia diretamente das atividades turísticas. Isso promove um senso de pertencimento e responsabilidade, criando um ciclo positivo em que tanto os visitantes quanto os residentes se beneficiam. Portanto, a colaboração entre turistas, autoridades e a comunidade é essencial para um turismo que seja verdadeiramente sustentável e respeitoso com o meio ambiente e as culturas locais.

## A CIDADE DE MARATAÍZES

Segundo o IBGE (2022), na cidade de Marataízes, sul do Estado do Espírito Santo, residem 41.929 pessoas e possui uma área territorial de 130,268 km<sup>2</sup>. Localizada no sul do estado do Espírito Santo, a cidade é conhecida turisticamente como “Pérola Capixaba”. Reconhecida como um destino turístico popular, Marataízes atrai visitantes devido às praias e lagoas de água doce, ideais para banho e prática de esportes aquáticos. Além disso, a cidade é famosa por sua deliciosa gastronomia à base de frutos do mar frescos, oferecendo aos turistas uma experiência gastronômica única. Outro aspecto que contribui para a notoriedade de Marataízes é a produção agrícola de abacaxi, que apresenta alta qualidade e é marcado pelo sabor doce. Miguel (2023) reúne dez poemas inspirados na cidade de Marataízes, exaltando suas belezas naturais, pontos turísticos e história e agricultura. Em um dos seus poemas, o sétimo, decanta o “Abacaxi de Marataízes”:

(...)

Doce, doce, como o mel, abacaxi saboroso, Marataízes,  
no Sul do ES, tesouro grandioso. Município líder na pro-  
dução, orgulho agiganta, Preservando a essência, fruta  
que sempre encanta (...)

Outros municípios, Estados tentam igualar, Mas tua  
fama ressoa, ninguém pode superar. “Doce, doce, doce,  
mel a degustar...”

Slogan inspirado, cativa quem quer provar (Miguel,  
2023, p. 241).

A história do município tem início no primeiro século da colonização do Brasil.

Marataízes partilha sua origem histórica com o município de Itapemirim, cujo povoamento se iniciou em 1539, quando Pedro da Silveira estabeleceu fazenda

perto da foz do rio Itapemirim. Em 1700 chegavam da Bahia, Domingos Freitas Bueno Caxangá, Pedro Silveira e outros, que se ocuparam da cultura da cana-de-açúcar, dando continuidade à construção do povoado. Em 1771, quando os índios Puris atacaram as Minas do Castelo (atual município de Castelo), seus moradores se refugiaram na foz do rio Itapemirim, fundando, naquele local, a Freguesia de Nossa Senhora do Patrocínio, hoje Barra do Itapemirim. Devido às facilidades de transporte e à segurança oferecida pelo ancoradouro interno a pequenas embarcações, a Freguesia progrediu rapidamente. Foi, sem dúvida, o ponto de partida de toda a colonização do Sul do Espírito Santo. O Porto da Barra do Itapemirim era a porta de saída de produtos da terra e a entrada dos primeiros colonizadores. Pela Barra do Itapemirim entraram homens e as máquinas, o progresso, a civilização, a cultura e a arte. Pelo porto entraram os vagões da Estrada de Ferro e saiu toda a produção de açúcar, aguardente e café, que já em 1852 era superior a cem mil arrobas, ou seja, mil e quinhentas toneladas (PROATER, 2023, p. 7).

Com pouco mais de três décadas de emancipação, “o município foi criado em 14 de janeiro de 1992, pela Lei nº. 4.619 e instalado em 10 de janeiro de 1997, desmembrando-se de Itapemirim.” (PROATER, 2023, p. 8).

Além das belezas naturais, a cidade possui edificações que remontam a história da cidade, como o Trapiche e o Palácio das Águias. Além disso ela também conta com manifestações culturais locais.

Das manifestações culturais locais destacam-se a Festa do Peroá (mês de agosto), a Festa do Abacaxi (mês de agosto), a Moto Fest (mês de maio), Festa de Nossa Senhora dos Navegantes (outubro, festa profana), Festa das Canoas (março) e o Festival de Férias (julho). Dentre as festas mais conhecidas estão o Projeto Verão Vivo, O Revellion e o Carnaval. (PLANO DIRETOR MUNICIPAL DE MARATAÍZES, 2006, p. 23).

## LOCAL DE ESTUDO

Localizada na área urbana de Marataízes, e composta por um conjunto de quatro lagoas próximas (figuras 1, 2 e 3), a Lagoa do Meio desempenha um papel fundamental na regulação do ciclo hidrológico local, atuando como um reservatório natural e contribuindo para a recarga do lençol freático.

A ocupação do entorno da Lagoa do Meio ocorreu de forma não planejada, ocupada por edificações na maioria das vezes, irregulares e construídas sem o devido rigor técnico e cuidados ambientais, o que resultou na drástica redução de sua lâmina d'água devido aos aterros para construção de residências e implantação de ruas, lançamento de resíduos e crescimento de macrófitas. Assim, a lagoa original foi seccionada e formou-se um novo espelho d'água na depressão criada pela retirada de rochas para a implantação do citado espigão, criando o conjunto Lagoa do Meio, atualmente formado por quatro lagoas, sendo a de montante, a maior e a de jusante, a formada pela retirada das rochas (Caiado, 2016, p. 15).

Por muito tempo, ela esteve em condições fragilizadas devido à ocupação destrutiva, ao grande descarte de lixo, entulhos de obras e fluxo de esgoto (figuras 4 e 5).

Diante disso, a ausência de um sistema sanitário eficaz, tanto na coleta quanto no tratamento dos efluentes para suprir todo esgoto gerado, leva a encaminhar toda esta água contaminada diretamente aos rios, sendo eles a destinação final de todo esse conjunto tóxico.(...) Por muitas vezes, as prioridades foram dadas ao setor imobiliário mesmo sem haver condições de infraestrutura sanitária no local (Rodrigues, 2019, p. 27).

Com um investimento de mais de 54 milhões (figura 6), o projeto de revitalização da Lagoa do Meio está em andamento desde o início de 2023. O objetivo é transformar a lagoa, que estava

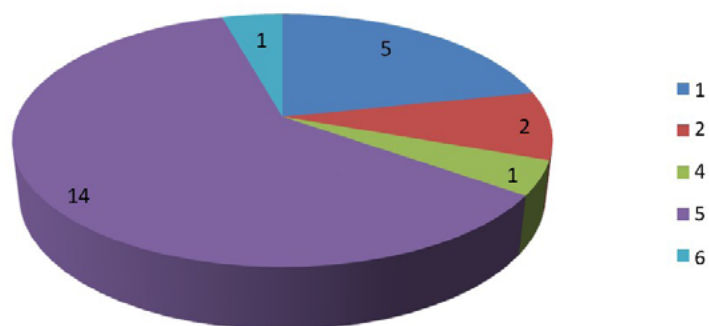
abandonada e poluída, em um parque público com infraestrutura para atividades recreativas e turísticas (figuras 7, 8 e 9).

## COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O questionário foi elaborado com 18 perguntas, sendo 17 de múltipla escolha e 1 questão aberta. As questões objetivas tinham enfoque no perfil do entrevistado, tempo de residência, problemas ambientais observados, impactos positivos e negativos em relação às obras e expectativas para o futuro da área. As justificativas para a maior utilização de questionários incluem o menor tempo gasto, a obtenção de uma maior quantidade de dados, respostas rápidas, segurança pela não identificação do participante e menor risco de influência por parte do entrevistador. Dentre as perguntas realizadas, cinco se destacam. A primeira, (questão 11) se refere a problemas ambientais: *“Quais problemas ambientais você observava na lagoa e em seu entorno antes do início das obras? 1. Poluição da água; 2. Acúmulo de lixo; 3. Proliferação de insetos; 4. Odor desagradável; 5. Todas as alternativas; 6. Não havia problemas.”*

**Gráfico 1** – Quantidade de respostas/ número da questão

### Questão 11



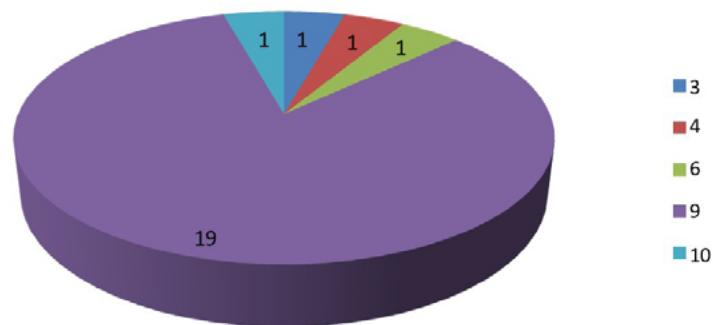
Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 1 é possível observar a distribuição das respostas, mostrando que dos 23 entrevistados, 14 optaram pela resposta de número cinco (5), seguido de cinco (5) pessoas que responderam a primeira alternativa como principal problema ambiental.

A segunda pergunta pertinente é a questão de número 12: *Como você acredita que a revitalização da lagoa pode impactar positivamente a comunidade local?* 1. Melhorando a qualidade de vida; 2. Promovendo o turismo local; 3. Promovendo atividades de recreação e lazer; 4. Oferecendo espaços para práticas esportivas e atividades ao ar livre; 5. Estimulando o comércio local; 6. Melhorando a qualidade do ar e da água; 7. Fornecendo áreas verdes que contribuem para a redução do calor urbano; 8. Valorizando as propriedades próximas; 9. Todas as alternativas; 10. Não terá impacto positivo.

**Gráfico 2** – Quantidade de respostas/ número da questão

### Questão 12



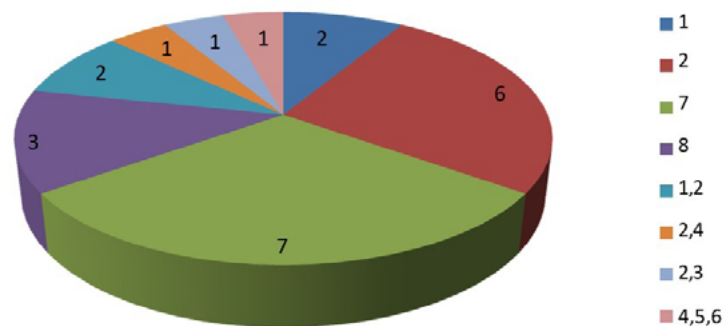
Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 2, dos 23 entrevistados, 19, predominantemente, optaram pela resposta de número nove (9), afirmando que, com as obras, irá suceder muitos impactos positivos na vida da comunidade local.

A terceira pergunta pertinente é a questão de número 14: *Na sua opinião, quais problemas poderão ocorrer com a revitalização da lagoa? (pode marcar mais de uma resposta)* 1. Crescimento populacional; 2. Mais criminalidade; 3. Mais movimento de veículos; 4. Mais barulho; 5. Mais poluição; 6. Pressão sobre os recursos essenciais, como água e energia; 7. Todas as alternativas; 8. Não terá nenhum problema.

**Gráfico 3** – Quantidade de respostas/ número da questão

### Questão 14



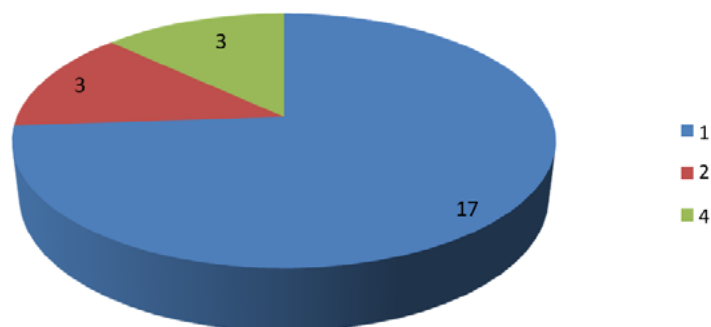
Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 3 fica evidente que dos 23 entrevistados, 7 optaram pela resposta de número sete (7), afirmando que, com as obras, poderão ocorrer muitos problemas e, em contrapartida, três (3) afirmaram que não irá ocorrer nenhum problema.

A quarta pergunta pertinente é a questão de número 16: *Com que frequência você acredita que utilizará a lagoa para atividades de lazer?* 1. Diariamente; 2. Semanalmente; 3. Mensalmente; 4. Ocasionalmente; 5. Nunca.

**Gráfico 4** – Quantidade de respostas/ número da questão

### Questão 16



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 4 nota-se que, dos 23 entrevistados, 17 optaram pela resposta de número um (1) sobressaindo às demais opções. Isso evidencia que os moradores tem vontade de utilizar o espaço diariamente para atividades de lazer.

A pergunta objetiva consiste em: *Você tem alguma sugestão ou reclamação sobre o processo de revitalização da lagoa?* Dentre as respostas, oito (8) moradores não quiseram manifestar sua opinião; seis (6) mostraram-se indignados por terem protelado a etapa do tratamento da rede de esgoto, que continua a ser despejado na lagoa direta e indiretamente; dois (2) demonstraram extrema insatisfação a respeito da demora na realização das obras; dois (2) se manifestaram preocupadas com a limpeza e manutenção do local; um (1) reclamou sobre a infestação de mosquitos; um (1) demonstrou sua insatisfação dizendo que conhece o projeto e a obra feita está muito aquém do que foi planejado; um (1) manifestou sua indignação com a falta de educação das pessoas que tinham o hábito de jogar lixo na lagoa e continuam com essa ação; um (1)

reclamou da qualidade da obra, que está sendo feita de qualquer jeito. Por último, um (1) reivindicou várias questões, tais como, a falta de tratamento de esgoto; a insegurança, pois a sua residência está com o quintal aberto e, por ordem da prefeitura, não pode murar, ficando sem privacidade e proteção, conseqüentemente, roubaram a sua residência e a do seu sogro; falta de fiscalização na obra; as máquinas que utilizaram no início da obra foram de grande porte e quebraram a parede da sua residência e trincou toda casa e não consertaram, ficando com todo o prejuízo.

Diante de todas as perguntas e respostas, ficou evidente que há um esforço em melhorar as condições da Lagoa do Meio.

Para toda ação há benefícios e também prejuízos. Há quem fique satisfeito e há quem fique insatisfeito. Mas é evidente que é urgente que se faça um trabalho de Educação Ambiental nas comunidades para haver uma mudança de hábitos para a preservação do ambiente em estudo.

## CONCLUSÃO

A partir das evidências apresentadas neste artigo, fica claro que tanto a revitalização de lagoas, como a educação ambiental, desempenham papéis fundamentais na promoção da sustentabilidade ambiental e no bem-estar humano. Dessa forma, é fundamental que governos, instituições de pesquisa e a sociedade em geral reconheçam a importância desses temas e ajam de maneira proativa para conservar e restaurar os ecossistemas aquáticos degradados. Somente por meio de uma abordagem baseada em evidências e colaborativa, podemos garantir a saúde e a resiliência dos sistemas naturais que sustentam a vida em nosso planeta.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 05 de outubro de 1988. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.433, de 08 de janeiro de 1997 – Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 9 jan. 1997.
- CAIADO, Marco Aurélio Costa. (Responsável Técnico). **Relatório de Controle Ambiental (RCA)**: Projeto de Reurbanização e Paisagismo do Conjunto Lagoa do Meio, Marataízes, ES. AVANTEC Engenharia. Julho, 2016.
- FERRAZ, Rodrigo Peçanha Demonte; PRADO, Rachel Bardy; PARRON, Lucília Maria; CAMPANHA, Mônica Matoso. **Marco Referencial em Serviços Ecosistêmicos**. Editores técnicos. – Brasília, DF : Embrapa, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IBGE CIDADES E ESTADOS. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/marataizes.html> pesquisa em 16/03/2024.
- MACHADO; Isis Layne de Oliveira; GARRAFA, Volnei. Proteção ao meio ambiente e às gerações futuras: desdobramentos e reflexões bioéticas. **Saúde Debate**, v. 44, n. 124, p. 263-274. Rio de Janeiro, 2020.
- MARTINS, Alessandra China Leal. **Revitalização da orla da área de proteção ambiental Lagoa da Ribeira em Quissamã RJ, apropriada a implantação do turismo de base comunitária**. Escola Nacional de Administração Pública. Rio de Janeiro, 2018/2019.
- MIGUEL, Marcelo Calderari. Multiplicada Raízes, Dez Vezes Marataízes. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v. 3, n. 2, p. 237-244, jul./dez. 2023.
- NUNES, Claudio Pinto; ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; MUSSI, Leila Maria Prates Teixeira; MUSSI Ricardo Franklin de Freitas. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Sustinere**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 414-430, jul-dez, 2019.
- PLANO Diretor Municipal Participativo de Marataízes. Vol 2. FCAA - Fundação Ceciliano Abel de Almeida. Dezembro de 2006.

PROATER - Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural. 2020/2023. Maratáizes, 2023.

RODRIGUES, Marília Pessoa Neves. **Recuperação de corpos hídricos degradados por poluição**: uma revisão sistemática. 46 f. ; il.: 30 cm. Caruaru, PE, 2019.

SANTOS, Leonardo de Barros Santos; SOUZA, Raíza de Oliveira; FERREIRA Letícia Sousa dos Santos; NÁPOLIS, Patrícia Maria Martins. Estudos sobre percepção ambiental no Brasil: uma revisão. **Revbea**, São Paulo, v. 17, n. 3: 131-148, 2022.

SIMÕES, Gabriela dos Santos; FIORE, Fabiana Alves; SILVA, Livia Corrêa. Mapeamento dos Serviços Ecossistêmicos providos pela Área de Proteção Ambiental do Rio Paraíba do Sul. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo. v. 25, 2022.

SILVA, Iraci Cardoso da; MOURA, Rodrigo Sérgio Ferreira de Moura. Revitalização da Lagoa de Pedras e seu resgate histórico. **INFOTECNARIDO - GVAA**. v. 1, n. 1, p. 28-42. Mossoró, RN. de janeiro/março de 2007

ZANINI, Alanza Mara; SANTOS, Amanda Ribello dos, MALICK Chreiva Magalhães; OLIVEIRA, José Anderson de; ROCHA, Marcelo Borges. Estudos de percepção e educação ambiental: um enfoque fenomenológico. **Ensaio - Pesquisa em Educação e Ciências**, Belo Horizonte. Vol 23. 2021.

# 18

*Giliane Sant'Ana Mateus Santos  
Luana Frigulha Guisso*

**UM ESTUDO DE CASO DOS  
DESAFIOS DIÁRIOS ENCONTRADOS  
PELAS FAMÍLIAS NOS SERVIÇOS  
EDUCACIONAIS, DE ASSISTÊNCIA  
SOCIAL E DE ACESSO AOS SERVIÇOS  
DE SAÚDE NO MUNICÍPIO  
DE PRESIDENTE KENNEDY/ES**

## S U M Á R I O

### RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento que compromete principalmente a comunicação, socialização, imaginação e a criatividade do indivíduo. Devido ao seu aspecto multidimensional, as necessidades de atendimentos de saúde, educacional e psicossocial são mais complexas e frequentes, demandando um cuidado integral e continuado. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo identificar os desafios que as famílias com filhos diagnosticados com TEA enfrentam nos serviços educacionais, de assistência social e de saúde no município de Presidente Kennedy-ES. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso. O instrumento para a coleta de dados foi um questionário, respondido por 25 pais ou responsáveis por indivíduos com autismo no município de Presidente Kennedy-ES. Os resultados demonstraram que os pais/responsáveis percebem que a comunidade estigmatiza seus(suas) filhos(as), devido ao pouco conhecimento sobre o transtorno, sendo constatado que as maiores dificuldades de acesso se referem às terapias, devido ao tempo considerado insuficiente pelas famílias, e a falta de uma rede de apoio institucionalizada que os auxilie no enfrentamento das questões que surgem a partir do diagnóstico. Nesta pesquisa, constatou-se que o serviço de saúde não possui nenhum atendimento específico para as crianças com TEA, havendo uma equipe multidisciplinar somente na área educacional.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista, Desafios Familiares, Acesso aos serviços.

## INTRODUÇÃO

O Autismo é um transtorno do desenvolvimento, que compromete principalmente a comunicação, socialização, imaginação e a criatividade do indivíduo. Na maioria das vezes as crianças nascem sem nenhum tipo de problema ou aparência e, ao longo dos meses, vão aparecendo as dificuldades, bem como atraso na fala, no olhar, na sua interação com o meio que vive, enfim são inúmeros fatores que se encaixam nesse tipo de transtorno (Mello, 2007).

Estimativas deduzem que, no Brasil, existem cerca de 2 milhões de pessoas com TEA, o que corresponderia a 1% da população total (Marques, 2022). Em 2019, foi criada a Lei nº 13.861, de 18 de julho (BRASIL, 2019), que alterou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao TEA nos censos demográficos. Com isso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), responsável pelo Censo no país, ficou obrigado a apresentar os dados referentes ao autismo no país. Os dados do Censo realizado em 2022 ainda não foram finalizados, entretanto, há uma estimativa de que existem cerca de 2 milhões de pessoas com autismo no país.

O TEA traz consigo uma série de confrontos que requer um reajuste familiar, isso porque os indivíduos diagnosticados frequentemente apresentam maior grau de incapacidade cognitiva e dificuldade no relacionamento interpessoal, o que, automaticamente, faz com que exijam cuidados diferenciados, incluindo adaptações na educação formal e na criação como um todo (Gomes *et al.*, 2015).

Os desafios de cuidar de crianças com TEA em termos de acesso a serviços são muitos, sendo necessárias estruturas para garantir que possam aceder aos serviços. A criança com TEA também tem direito à educação, cuidados de saúde, serviços sociais e participação e, juntamente com suas famílias, constituem um grupo

vulnerável que frequentemente enfrenta desigualdades e barreiras no acesso a serviços, em comparação com a população em geral (Camargo; Bosa, 2012).

Nesse sentido, uma compreensão aprofundada das barreiras de acesso aos serviços ao longo da vida dos indivíduos com TEA é fundamental para garantir a melhor utilização dos recursos e para melhorar os resultados de saúde social, física e mental. Em busca de respostas para o problema levantado, esta pesquisa justifica-se por sua relevância ante aos desafios enfrentados por familiares e outras pessoas do meio social de indivíduos com autismo, inclusive as dificuldades quanto à inserção no meio escolar.

Dessa forma, apresenta-se como problema da pesquisa: Quais os desafios que as famílias com filhos diagnosticados com TEA enfrentam com os serviços educacionais, de assistência social e de saúde no município de Presidente Kennedy-ES?

Para responder a esse questionamento, este estudo tem como objetivo geral identificar os desafios que as famílias com filhos diagnosticados com TEA enfrentam com os serviços educacionais, de assistência social e de saúde no município de Presidente Kennedy-ES. Para alcançá-lo, foi necessário trabalhar também com os seguintes objetivos específicos: Verificar se existem barreiras para a convivência das crianças com TEA no meio social (estigma, preconceito) e na vida escolar; Averiguar como ocorre o acesso da criança com TEA aos serviços de educação, assistência social e saúde no município de Presidente Kennedy;

## REFERENCIAL TEÓRICO

O transtorno do espectro autista (TEA) é um termo utilizado para descrever condições de neurodesenvolvimento complexas,

generalizadas e multifatoriais. A observação do comportamento aberrante constitui a base do diagnóstico, com critérios focados em deficiências na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A heterogeneidade de apresentação é uma marca registrada, com comorbidades psiquiátricas e médicas frequentemente relatadas (Bandeira, 2015).

Segundo Rachid Filho (2019), em muitos casos, um diagnóstico confiável pode ser feito aos 24 meses de idade e os déficits sociais e atrasos na linguagem são as características mais proeminentes nas crianças com menos de três anos. Atenção conjunta é a capacidade de coordenar a própria atenção entre outra pessoa e um objeto distante para compartilhar interesses. Crianças neurotípicas<sup>3</sup> respondem à atenção conjunta aos 12 meses e iniciam-na aos 14 meses de idade. Aqueles que não demonstrarem atenção conjunta após os 15 meses de idade devem ser avaliados para TEA. Os pais podem apresentar preocupação com a perda auditiva porque as crianças com TEA podem não responder após múltiplas tentativas de chamar sua atenção chamando seu nome.

A avaliação deve ser abrangente, preferencialmente por uma equipe interdisciplinar, a fim de determinar o nível de funcionamento da criança. A avaliação deve incluir um histórico completo, as habilidades de comunicação social e os comportamentos restritos e repetitivos, com testes padronizados de habilidades linguísticas e cognitivas. O diagnóstico deve ser confirmado utilizando os critérios do DSM-5 para TEA apresentados na tabela 1 (Valente, 2023).

O indivíduo com TEA possui todos os direitos que são assegurados a qualquer cidadão brasileiro, por meio do artigo 5º da

3 Neurotípico é definido como um indivíduo com desenvolvimento e funcionamento normal do cérebro que não está no espectro do autismo. Neurodivergente é definido como um indivíduo (geralmente uma criança) que está no espectro do autismo e apresenta desenvolvimento ou comportamento atípico (Alencar; Barbosa; Gomes, 2022).

Constituição Federal, que assegura a igualdade de todos, sem distinção de qualquer natureza (Brasil, 1988). Entretanto, devido às suas peculiaridades, algumas leis foram criadas especificamente para que possam ser tratados com equidade.

Na saúde, a pessoa com autismo deve ter garantido o diagnóstico precoce, terapia multidisciplinar sem limite de sessões e medicação gratuita, incluídos os medicamentos de alto custo. Na previdência, a pessoa com TEA tem direito ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), desde que tenha renda familiar de  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo (Brasil, 2012; 2015).

No mercado de trabalho, empresas com mais de 100 colaboradores são obrigadas a incluir PCDs e pais ou responsáveis que sejam servidores públicos (federal, estadual ou municipal) podem solicitar redução da carga horária, sem redução de vencimentos, e trabalhadores em geral podem solicitar saque do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) para o pagamento de terapia do filho com TEA (Brasil, 2012; 2015).

Na educação, é assegurado o direito à vaga e nenhuma escola pode rejeitar uma matrícula de aluno com TEA, a materiais adaptados de acordo com o Plano de Ensino Individualizado (PEI), que deve ser feito conjuntamente com os professores da turma e da Educação Especial, pais, equipe pedagógica e aluno, além de um profissional auxiliar, que deverá acompanhar os estudos e promover a interação social com o meio escolar (Brasil, 2012; 2015).

Em 2020, por meio da Lei nº 13.977, Lei Romeo Mion, foi criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) (Figura 1), que garante acesso a serviços públicos e privados na educação, saúde e assistência social, prioridade no atendimento. Como a pessoa com TEA não pode ser identificada visualmente, a Ciptea é uma forma de garantir esses atendimentos e direitos voltados às PCDs (Brasil, 2020).

Em 2023, por meio da Lei nº 14.626, o direito ao atendimento prioritário foi estendido também às pessoas com TEA, bem como a reserva de assentos em empresas de transporte público e concessionárias de transporte coletivo (Brasil, 2023).

As barreiras ao recebimento de serviços incluem falta de conhecimento de alguns profissionais da saúde, da educação, da assistência social e da sociedade em geral, sobre o transtorno e de compreensão de como ele pode afetar cada pessoa de forma diferente, além da 'invisibilidade' do TEA como condição, já que muitos não apresentam sinais físicos óbvios e, por isso, podem ser vistos como pessoas estranhas ou mal-educadas (Lima, 2020).

Crianças com TEA estão predispostas a mais problemas de saúde físicos, mentais e sociais do que a população não autista e também e também experimentam disparidades significativas no acesso aos cuidados, com maior utilização dos serviços de emergência, menor utilização de serviços preventivos e menor satisfação com as interações paciente-provedor. Os maus resultados de saúde são parcialmente atribuíveis às barreiras de acesso (Ronzani *et al.*, 2021).

A escassez de oferta de serviços acarreta longo tempo de espera para diagnóstico e tratamento e aquelas famílias que não têm acesso a cuidados na rede privada têm menos condições de acesso devido ao custo, ao compromisso de tempo e à interrupção das obrigações diárias e, por vezes, às viagens de longa distância (Santos *et al.*, 2015).

O aumento do número de crianças diagnosticadas com TEA se reflete nas salas de aula do ensino regular, exigindo que os professores se adaptem para atender às necessidades desses alunos. As leis exigem que os alunos com TEA recebam educação qualificada por professores capacitados a ensiná-los. Entretanto, a realidade é diferente daquela preconizada pela legislação e, com isso, os alunos com TEA enfrentam uma série de desafios no ambiente

inclusivo, envolvendo questões sociais, acadêmicas e comportamentais (Silveira *et al.*, 2021).

Para Monhol *et al.* (2021), a falta de apoio social percebido entre os pais de crianças com TEA é o indicador mais significativo na socialização familiar. A ausência de serviços de apoio social contribui para que os pais enfrentem mais desafios às suas competências parentais associados às características da criança. Na verdade, as características da criança geralmente influenciam a decisão de procurar apoio social formal, como assistência profissional, para ajudar os pais a resolver os problemas da criança e reduzir o estigma social.

Em geral, o apoio profissional oferecido é genérico, não levando em conta que todas as famílias são diferentes umas das outras e, embora possam partilhar experiências semelhantes, nem todas enfrentam este acontecimento da mesma forma. Dessa forma, muitas vezes a necessidade de oferecer atenção individualizada é esquecida, havendo a necessidade de garantir uma qualidade de vida adaptada às necessidades particulares de cada unidade familiar (Bonfim, 2020).

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. De acordo com o Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo (TCEES, 2023), o estado possui 13.618 alunos laudados com TEA, sendo 26 no município de Presidente Kennedy. Assim, os participantes da pesquisa foram 25 pais ou responsáveis por pessoas com TEA no município de Presidente Kennedy-ES, pois uma família possui dois filhos com TEA.

Os dados foram coletados por meio de uma entrevista contendo 37 perguntas, onde primeiramente foi verificado o perfil

sociodemográfico dos respondentes. Em seguida, foram buscadas informações sobre o diagnóstico e rede de apoio e informações sobre o acesso aos serviços educacionais, sociais e de saúde. Para analisar as informações obtidas junto às famílias, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

A pesquisa foi realizada mediante agendamento prévio, em local de melhor conveniência para os pais ou responsáveis que, após serem esclarecidos sobre os seus objetivos, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O estudo foi realizado somente após a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES, bem como do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Vale do Cricaré, sob o nº 6.582.784.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

Primeiramente, considerou-se importante apresentar o perfil sociodemográfico dos 25 responsáveis, por entender que a experiência cotidiana dessas famílias pode ser moldada tanto pelas características da criança quanto pelos recursos disponíveis, pois muitas vezes são influenciados pelo contexto socioeconômico da família.

Ao se verificar o grau de parentesco do respondente, foi possível observar que 56% eram mães, 36% eram pais, 4% era um tio e 4% era uma avó. Em relação ao sexo dos entrevistados, houve um maior percentual (60%) de respondentes do sexo feminino. Quanto à raça/cor, 68% se autointula parda, seguidos de 16% de brancos, 12% de pretos e 4% de amarelos.

Em relação ao estado civil, 72% da amostra é casada, 16% divorciada, 8% é solteira e 4% é viúva. Quanto à escolaridade, 56% possui ensino superior, 40% completou o ensino médio e 4% nunca estudou. Em relação à renda familiar, 76% da amostra recebe mais de dois salários mínimos mensais. Portanto, o perfil dos participantes desta pesquisa foi formado principalmente por mães, de cor parda, casadas, com ensino superior e renda mensal superior a dois salários mínimos.

## DIAGNÓSTICO E REDES DE APOIO

Em relação ao diagnóstico e rede de apoio, nesta pesquisa a média de idade do diagnóstico foi de 3,3 anos, variando entre 2 e 11 anos de idade. Em relação ao nível de suporte, houve uma similaridade entre os três níveis, com 31% das crianças com nível I (que requer suporte), 38% no nível II (que requer apoio substancial) e 31% no nível III (que requer apoio muito substancial).

Ao serem indagados sobre o que sentiram ao descobrir o diagnóstico do filho, somente uma responsável afirmou ter aceitado, enquanto os demais relataram sentir medo, tristeza, insegurança e desespero. Quatro responsáveis afirmaram que, após o medo inicial, aceitaram e buscaram informações sobre o transtorno. Os responsáveis também foram perguntados sobre como foi a aceitação do restante da família, sendo observado que um maior número de respondentes teve medo, assim como os pais.

Ao serem perguntados se algo os marcou durante esse processo, 15 responderam que não. As demais respostas envolveram ansiedade, incerteza, dificuldade de aceitar a situação. Constatou-se neste estudo que os pais vivenciaram e vivem um processo complexo, envolvendo altos e baixos ao longo do caminho, de modo que mesmo depois de terem superado o impacto do diagnóstico,

a sua vida cotidiana ainda os mantém envolvidos com os filhos com TEA. Assim, é possível observar que a capacidade dos pais de aceitar a criança como ela é e gerir a vida dessas crianças os fazem passar por experiências complexas, lidando com medos e emoções desafiadoras.

Os diagnósticos, de acordo com os respondentes, foram oferecidos majoritariamente em serviços privados de saúde, por neuropediatras. No caso desta pesquisa, os diagnósticos precoces e o alto percentual deles realizado por um neuropediatra, podem ter relação com o fato de terem sido realizados na rede privada.

Ao serem perguntados se, antes do diagnóstico do TEA, houve algum outro diferente, foram citados o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual e síndrome de microduplicação, um distúrbio genético diagnosticado por uma geneticista. O diagnóstico anterior de TDAH, constatado em 31% das crianças, pode ter ocorrido devido à semelhança dos sintomas e traços sobrepostos ou por ser uma comorbidade geralmente presente em pessoas com autismo.

Perguntados sobre a existência de alguma rede de apoio ou suporte que contribua para suprir as necessidades/desafios encontrados para a criação do filho(a), foi possível constatar que a família e os amigos têm sido a fonte de suporte para esses pais, não havendo uma rede formal de apoio, embora existam serviços de intervenção para as crianças. Constatou-se que os pais/responsáveis sentem a necessidade de apoio profissional para si mesmos, bem como uma melhor oferta das terapias oferecidas às crianças, além de um maior conhecimento sobre o transtorno por parte da população. Os pais desta pesquisa, ao longo das entrevistas, citaram a importância de estarem informados sobre o TEA, tornando-os mais confiantes em saber o que é melhor para o seu filho.

## ACESSO AOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS, SOCIAIS E DE SAÚDE

A terceira parte do questionário se dedicou a verificar o acesso aos serviços. Em relação aos serviços educacionais, cabe todas as crianças frequentarem escolas da rede municipal de educação do município, onde 13 estão na Educação Infantil e os demais no Ensino Fundamental, sendo 12 nos anos iniciais e um nos anos finais.

Ao ser perguntado aos pais/responsáveis se o(a) filho(a) gosta de frequentar a escola, todos responderam que sim. Em seguida, foram indagados sobre como é o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, sendo respondido por todos que os(as) filhos(as) realizam atividades adaptadas e que são incluídos em todas as atividades desenvolvidas. Neste estudo, nenhum pai/responsável relatou recusa escolar por parte do(a) filho(a), situação considerada frequente em muitas crianças com TEA.

Indagados se é realizado o Plano Educacional Individualizado (PEI) para o(a) filho(a), 15 pais/responsáveis responderam que sim e 11 não souberam responder. Perguntados se durante o período em que está na escola, o(a) filho(a) tem um profissional para assisti-lo durante todo o tempo e como essa assistência é desenvolvida, todos afirmaram que o(a) filho(a) possui um professor que acompanha durante todo o período, auxiliando com as atividades, na higiene, alimentação e na socialização. Questionados se alguma escola já se negou a matricular o(a) filho(a), todos responderam que não.

Em relação ao acesso aos ambientes e serviços sociais, primeiramente foi perguntado sobre as dificuldades/limitações que percebem nos ambientes quando chegam com o(a) filho(a), onde 18 pais/responsáveis relataram não ter nenhuma dificuldade. Indagados se percebem algum tipo de preconceito ou discriminação das pessoas quando chegam aos locais públicos com seus filhos(as), 21 responderam que não, mas um pai afirmou que, apesar de não perceber preconceito, fica triste com o “olhar de pena quando ele tem crise”.

Os pais/responsáveis foram questionados se existe algum lugar que evitam frequentar, por que e se já aconteceu algo, onde somente duas mães responderam que não evitam nenhum lugar, enquanto os demais afirmaram que evitam locais fechados, com muitas pessoas e excesso de barulho, porque deixam o(a) filho(a) muito irritado. Nenhum dos pais/responsáveis relatou qualquer incidente.

Ao serem perguntados se já estiveram em alguma situação em que foram convidados a se retirar com o(a) filho(a) e como se sentiram, todos afirmaram que nunca vivenciaram esta situação. Indagados sobre o que deixaram de fazer em relação à vida social após o diagnóstico do(a) filho(a) e quanto tempo levaram para voltar a fazer essas atividades, nove pais/responsáveis relataram que deixaram de frequentar festas e locais com muito barulho e pessoas por saberem que incomoda os filhos e que mantêm essa atitude, enquanto 17 respondentes afirmaram que continuaram a manter a rotina, dentro do possível, mas também evitam locais fechados e com barulho.

Como já ressaltado anteriormente neste estudo, pessoas com TEA necessitam de mais cuidados de saúde. Assim, primeiramente se perguntou se os pais/responsáveis encontram dificuldades/barreiras de acesso para o(a) filho(a) a esses serviços, onde quatro responderam que não. Os demais relataram a não existência de terapia ocupacional, o que os obriga a se deslocarem para outro município, e o atendimento à criança com TEA ser feito por uma equipe multidisciplinar da secretaria de educação, pois na saúde não há nenhum serviço específico para elas.

Em relação aos tipos de serviços que o(a) filho(a) necessita, todos os pais/responsáveis citaram psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicopedagogo e neuropediatra e duas crianças fazem, além das já citadas, terapia aquática. Neste estudo, todas essas terapias são fornecidas por uma equipe multidisciplinar da secretaria municipal de educação.

Indagados se o(a) filho(a) necessita de algum tipo de medicação de uso contínuo, se este é fornecido pela farmácia popular e quem receitou, quatro pais/responsáveis afirmaram que não. Os demais fazem uso de risperidona, levetiracetam, aripiprazol, canabidiol, arpijo, melatonina, roxetin, aristab, neuleptil, todos comprados com recursos próprios e receitados pelo neuropediatra.

Ao serem perguntados se consideram que os profissionais de saúde que atendem o(a) filho(a) estão preparados, 22 pais/responsáveis responderam que sim, enquanto quatro relataram que não. Também foram indagados sobre os tratamentos/terapias que recebem, se são oferecidas pela rede pública ou privada e se perceberam melhoras, onde todos informaram que os(as) filhos(as) são atendidos por psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicopedagogo e terapia aquática e todas as terapias são oferecidas pela secretaria municipal de educação de forma gratuita, sendo observadas melhoras nos(as) filhos(as).

Em seguida, foi perguntado se as terapias citadas são oferecidas no próprio município, por quais profissionais, com que frequência e, em caso de ser fora do município, se a prefeitura disponibiliza algum meio de transporte. Todos responderam que somente a terapia ocupacional é fora do município, mas a prefeitura oferece transporte.

No município todas as terapias são semanais, onde a sessão com o fonoaudiólogo é de 50 minutos e com psicólogo, fisioterapeuta e psicopedagogo é de 30 minutos. Por considerarem que este tempo é pequeno para as terapias, dois pais/responsáveis buscam atendimento pago em outro município, com sessões de 60 minutos, três vezes na semana. Todos os pais/responsáveis se queixaram do pouco tempo das sessões de terapia.

Diante dos relatos dos pais/responsáveis, foi possível notar que estes anseiam principalmente por maior tempo de terapia, por suporte para as famílias, mas principalmente por maior conhecimento da sociedade sobre o TEA. Nesta pesquisa, os pais relataram que foi

fornecido apoio emocional insuficiente, o que aumentou o estresse parental e agravou as dificuldades para as famílias. Isto indica que os serviços especializados muitas vezes não conseguem proporcionar às famílias o apoio adequado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças com TEA têm muitos desafios que enfrentam todos os dias, entretanto, os pais/responsáveis dessas crianças e as lutas pelas quais também passam são significativas. Nesse contexto, este estudo buscou compreender os desafios sociais e de acesso aos serviços enfrentados pelas famílias com filhos diagnosticados com TEA no município de Presidente Kennedy-ES. Os resultados do presente estudo revelaram que as famílias que criam uma criança com TEA experimentam diversas consequências em muitos aspectos, desde a carga emocional e familiar até à carga social.

Os pais/responsáveis relataram o comportamento dos seus filhos e o seu papel parental com a percepção do estigma percebidos na sua comunidade, devido ao pouco conhecimento sobre o transtorno, sendo constatado que as maiores dificuldades de acesso se referem às terapias, devido ao tempo considerado insuficiente pelas famílias, e a falta de uma rede de apoio institucionalizada que os auxilie no enfrentamento das questões que surgem a partir do diagnóstico do(a) filho(a).

Ao se verificar se existem barreiras para a convivência das crianças com TEA no meio social (estigma, preconceito) e na vida escolar, constatou-se que o estigma e o preconceito estão muito presentes na sociedade, segundo a percepção dos pais/responsáveis, o que leva alguns a reduzirem suas atividades sociais.

Ao se averiguar como ocorre o acesso da criança com TEA aos serviços de saúde, educacional e de assistência existentes no

município de Presidente Kennedy, observou-se que o serviço de saúde não possui nenhum atendimento específico para as crianças com TEA, havendo uma equipe multidisciplinar somente na área educacional.

A crescente prevalência de TEA e a pressão resultante sobre o sistema de serviços levaram à criação de legislação ou recomendações de estratégias para abordar os indivíduos com TEA, incluindo um maior enfoque na disponibilidade de serviços desde a infância. Entretanto, constatou-se que um alto percentual de crianças foi diagnosticado na rede privada de saúde, por não haver especialistas disponíveis na atenção primária do município.

A criança com TEA necessita de tratamento e apoio que envolve uma ampla gama de serviços educacionais, de saúde e assistenciais, além de suporte às famílias, que ocorram ao longo da vida. No entanto, as famílias entrevistadas relataram mais problemas no acesso aos cuidados de saúde e aos serviços de apoio familiar.

Portanto, é de essencial importância que sejam avaliadas as prioridades das famílias e que os serviços sejam adaptados para melhor satisfazer as suas necessidades e aumentar a qualidade de vida desses pais/responsáveis, desafios familiares dos pais de crianças com autismo as famílias, informar estratégias para abordar os serviços de ASD durante a infância e diminuir a pressão sobre os sistemas de cuidados.

Considera-se que determinar consistências e lacunas entre as necessidades identificadas pelas famílias e os serviços oferecidos pelo município pode contribuir para o debate sobre a necessidade desses serviços e ajudar a direcionar políticas e práticas para fazer o melhor uso dos recursos. Assim, determinar os serviços que melhor atendem às necessidades dessas famílias é um passo importante neste processo, que pode se traduzir em melhoria da qualidade de vida das crianças com TEA e suas famílias.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, H. F.; BARBOSA, H. F.; GOMES, R. V. B. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. In: CASTRO, P. A. *et al.* (Orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize, 2022.

BANDEIRA, L. C. **Perturbações do Neurodesenvolvimento**: Manual de Orientações Diagnósticas e Estratégias de Intervenção. Lisboa: Lidel, 2015.

BONFIM, T. A. **O cuidado às famílias de crianças no espectro autista**: desafios à assistência. 2020. 94f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019**. Inclui as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm). Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Lei Romeo Mion. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm). Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.626, de 19 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14626.htm). Acesso em: 19 out. 2023.

CAMARGO, S. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

GOMES, P. T. M. *et al.* Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies. **J. Pediatr**, v. 91, n. 2, p. 111-121, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Dados preliminares do Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LIMA, J. F. **Vivências de lazer em famílias de crianças com transtorno do espectro autista**. 2020. 187f. Tese (Doutorado em Medicina e Saúde Humana) – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Salvador, 2020.

MARQUES, I. **Qual a prevalência do autismo no Brasil?** 2022. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/prevalencia-do-autismo-no-brasil/>. Acesso em 20 jul. 2023.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 7. ed. Brasília: Corde, 2007.

MONHOL, P. P. *et al.* Filhos com transtorno do espectro autista: percepção e vivência das famílias. **J. Hum. Growth Dev**, v. 31, n. 2, p. 224-235, 2021.

RACHID FILHO, N. **O protagonismo familiar e os modos de inclusão de crianças portadoras de TEA**. 2019. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

RONZANI, L. D. *et al.* Comorbidades psiquiátricas no transtorno de espectro autista: um artigo de revisão. **Bol Curso Med UFSC**, v. 7, n. 3, p. 47-54, 2021.

SANTOS, A. L. V. *et al.* Diagnóstico precoce do autismo: dificuldades e importância. **Rev Norte Min Enferm**, v. 4, n. Esp., p. 23-24, 2015.

SILVEIRA, N. M. G. *et al.* Os desafios das crianças com autismo à Educação Inclusiva. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – TCEES. **Por dentro do espectro**. O autismo no estado do Espírito Santo. Vitória: TCEES, 2023.

VALENTE, S. M. O. **Dominando a arte do possível**: os processos de resiliência familiar em famílias de crianças com transtorno do espectro autista. 2023. 190 f. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

# 19

*Adriana Costa de Aguiar Andrade  
Marcia Moreira de Araújo*

**JOGOS DIGITAIS  
E TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA:  
UM ESTUDO SOBRE APLICAÇÃO  
PEDAGÓGICA NO PROCESSO  
DE ALFABETIZAÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.19

## S U M Á R I O

### RESUMO

O papel dos jogos digitais no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi o tema de estudo, com olhar a partir de uma experiência desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental do município de Jaguaré-ES. Usou pesquisa bibliográfica e estudo de caso, com abordagem de natureza qualitativa, com caráter aplicado e exploratório, e a análise das práticas pedagógicas relatadas por professores. O problema central consistiu em compreender como os jogos digitais podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos com TEA, considerando suas necessidades específicas. Os resultados indicaram que o uso dos jogos digitais favoreceu o engajamento, a socialização, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e motoras, revelando-se um recurso pedagógico eficaz na alfabetização inclusiva. A pesquisa contribuiu para o campo da Educação Especial ao evidenciar que a integração de tecnologias digitais pode ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, subsidiando professores na adoção de metodologias inovadoras.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Jogos Digitais; Alfabetização; TEA.

## S U M Á R I O

### **ABSTRACT**

*This research investigated the role of digital games in the literacy process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on an experience carried out in an elementary school in Jaguaré-ES, Brazil. With a qualitative, applied, and exploratory approach, the study used bibliographic procedures, case study, and analysis of pedagogical practices reported by teachers. The central problem was to understand how digital games can contribute to the development of reading and writing skills of students with ASD, considering their specific needs. The results indicated that the use of digital games favors engagement, socialization, autonomy, and the development of cognitive, communicative, and motor skills, thus proving to be an effective pedagogical resource for inclusive literacy. This research contributes to the field of Special Education by showing that the integration of digital technologies can expand teaching and learning opportunities, supporting teachers in adopting innovative methodologies.*

**Keywords:** *Inclusive Education; Digital Games; Literacy; ASD.*

## INTRODUÇÃO

A Educação Especial e Inclusiva ao longo da história sempre foi um tema de grande relevância e evoluiu como um tema central nas discussões sobre práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A busca por métodos de ensino inovadores que atendam às necessidades específicas dos alunos em questão é essencial e, com a evolução das tecnologias que surgem a cada dia, novas ferramentas têm contribuído de forma significativa para a área educacional. Entre elas, destacam-se os jogos digitais, que se apresentam como aliados no processo de ensino-aprendizagem, promovendo engajamento e participação ativa.

Dentre os diversos contextos sociais, a escola é reconhecida como um instrumento poderoso de transformação social, capaz de promover mudanças no indivíduo e de desempenhar papel relevante na integração efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa integração se reflete na promoção da inclusão em diferentes aspectos sociais, econômicos e educacionais.

A legislação educacional brasileira passou por constantes transformações. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito universal. Em 1990, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reforçou esse direito, ampliando a atenção às particularidades das pessoas com deficiência. Outro marco foi a Declaração de Salamanca (1994), elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que forneceu diretrizes essenciais para a formação e a reforma de políticas educacionais, alinhando-as ao movimento de inclusão social. Este documento destacou a necessidade de uma educação voltada

às especificidades das pessoas com deficiência, reconhecendo a importância da valorização das diferentes formas de comunicação e aprendizado. A Declaração de Salamanca defende que “todas as crianças, independentemente de suas condições, devem aprender juntas em escolas regulares” e reconhece ainda que “a educação deve ser adaptada para atender de maneira mais eficaz às necessidades individuais dos alunos” (Salamanca, 1994, p. 18).

Atualmente, a inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares já é uma realidade. Contudo, torna-se fundamental que gestores e professores estejam devidamente capacitados para desenvolver metodologias, utilizar recursos pedagógicos adequados e participar de formações continuadas, a fim de proporcionar um ambiente educacional inclusivo e favorável ao desenvolvimento integral.

Com o advento das inovações tecnológicas aplicadas à educação, surgem novas metodologias de ensino. Entre elas, destacam-se os jogos digitais. Alves, Minho e Diniz (2014) discorrem sobre a gamificação, baseada na aplicação de práticas de jogos em contextos não tradicionalmente associados a eles. Essa abordagem cria ambientes de aprendizagem impulsionados por desafios, diversão e entretenimento, estimulando criatividade, atenção e uso de múltiplas linguagens.

A utilização dos jogos no contexto educacional já é respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 47), os quais afirmam que:

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes, enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório necessário para aprendizagem.

Os jogos digitais, por apresentarem características interativas e hipermediáticas, ampliam a experiência do estudante, tornando-se recursos valiosos para processos educativos inclusivos.

Estudantes com TEA, frequentemente, enfrentam dificuldades em contextos escolares tradicionais, que nem sempre atendem às suas necessidades específicas. Nesse sentido, há uma demanda crescente por metodologias alternativas e inovadoras, que considerem suas singularidades. A presente pesquisa se justifica por contribuir para o campo da Educação Especial, fornecendo subsídios teóricos e práticos que auxiliem educadores na utilização dos jogos digitais para promover um ensino acessível e eficiente.

O problema que norteou o estudo pode ser sintetizado na seguinte questão: como os jogos digitais podem contribuir para o desenvolvimento de noções de alfabetização em estudantes com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula?

Partiu da hipótese de que os jogos digitais representam ferramentas eficazes no desenvolvimento da alfabetização de estudantes com TEA, por oferecerem estímulos visuais, interativos e personalizados, promovendo maior engajamento e autonomia. O objetivo Geral, foi o de identificar de que maneira os jogos digitais podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita para estudantes com TEA, considerando suas necessidades específicas, os desafios enfrentados pelos professores e a efetividade dessas ferramentas no contexto educacional. Os objetivos Específicos foram os de: I. Investigar como os professores planejam e aplicam o uso dos jogos digitais em sala de aula para alunos com TEA e os desafios encontrados. II. Analisar os impactos pedagógicos dos jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA. III. Evidenciar as percepções dos professores sobre a eficácia dos jogos digitais no desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo de alunos com TEA.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino voltado para estudantes com deficiência intelectual e transtornos do desenvolvimento tem sido amplamente discutido no campo da Educação Inclusiva, sobretudo no que se refere à busca por práticas pedagógicas que contemplem diferentes estilos de aprendizagem. Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como ferramentas que podem favorecer a interação, a autonomia e o engajamento, especialmente quando aplicadas por meio de jogos digitais.

Segundo Alves, Minho e Diniz (2014), a gamificação consiste na aplicação de elementos típicos dos jogos em contextos não tradicionalmente lúdicos, criando ambientes de aprendizagem baseados em desafios, motivação e entretenimento. Essa estratégia estimula a criatividade, a atenção e o uso de múltiplas linguagens, elementos essenciais para o processo de alfabetização de estudantes com necessidades específicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) já apontavam o valor pedagógico dos jogos, ao afirmar que tais recursos podem contribuir para a formação de atitudes, o enfrentamento de desafios, a busca de soluções, a criação de estratégias e a possibilidade de reorganizá-las quando necessário, aspectos fundamentais para a construção da aprendizagem.

Pesquisas recentes também reforçam a importância das tecnologias digitais como instrumentos inclusivos. Para Pereira (2021), a utilização de recursos tecnológicos possibilita adaptar a aprendizagem às especificidades do aluno, respeitando ritmos diferenciados e potencializando o desenvolvimento de competências. Hummel e Ferreira (2023) acrescenta que os jogos digitais, ao aliarem interatividade e estímulos multimodais, contribuem para a motivação e a permanência do estudante na atividade. Nesse mesmo sentido, Avansi (2022) destaca que a mediação pedagógica mediada por jogos

favorece a participação ativa, elemento central na alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Hummel e Ferreira (2023) ressalta que a inclusão não deve se limitar ao acesso físico à escola, mas envolver práticas pedagógicas que assegurem aprendizagem significativa, valorizando diferentes modos de expressão. Essa concepção encontra ressonância nas diretrizes propostas pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM, 2020), que defende a utilização de metodologias ativas e recursos tecnológicos como estratégias de fortalecimento da equidade educacional.

Dessa forma, a literatura evidencia que o uso de jogos digitais não apenas amplia as possibilidades pedagógicas, mas também contribui para um ensino mais acessível e significativo. No caso específico de estudantes com TEA, esses recursos favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas, sociais e motoras, promovendo a participação efetiva no processo educativo.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório. O estudo buscou compreender de que maneira os jogos digitais podem auxiliar no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da análise de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de Jaguaré-ES.

A escolha da abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de interpretar fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando aspectos subjetivos, sociais e pedagógicos que não podem ser quantificados. De acordo com André e Ludke (2013):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformada (Ludke, 2013, p. 97).

O caráter exploratório da pesquisa está relacionado à intenção de proporcionar maior familiaridade com o fenômeno investigado, permitindo o aprofundamento do conhecimento sobre as possibilidades e desafios do uso dos jogos digitais no ensino de estudantes com TEA.

Os procedimentos metodológicos adotados envolveram: pesquisa bibliográfica, para embasamento teórico acerca de Educação Inclusiva, alfabetização de estudantes com TEA e utilização de jogos digitais no contexto escolar; estudo de caso, realizado em uma turma de Ensino Fundamental, envolvendo professores do 2º ano e alunos diagnosticados com TEA.

Para a produção de dados, aplicou questionários aos professores, e roda de conversa para observações pedagógicas, visando identificar como os participantes planejam, utilizam e avaliam o uso dos jogos digitais no processo de alfabetização. A análise dos dados, realizou-se por meio da interpretação das respostas docentes e das práticas observadas, buscando evidenciar percepções, potencialidades e limitações do uso dos jogos digitais na alfabetização inclusiva. A participação dos docentes foi voluntária, assegurando-se o anonimato das respostas e o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRODUÇÃO DOS DADOS

A análise da produção dos dados junto aos professores do 2º ano do Ensino Fundamental evidenciou percepções significativas acerca do uso dos jogos digitais como recursos pedagógicos no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As respostas obtidas, aliadas às observações realizadas, confirmaram a hipótese inicial da pesquisa, ao apontar que os jogos digitais favorecem a aprendizagem, a interação e o engajamento desses alunos.

No que se refere ao planejamento pedagógico, os docentes relataram que a utilização dos jogos digitais exige adaptações e escolhas criteriosas, de modo a alinhar os conteúdos propostos às necessidades específicas dos estudantes com TEA. Essa constatação dialoga com Pereira (2021), ao defender que a mediação pedagógica deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, utilizando estratégias diversificadas que atendam às particularidades do aluno.

Quanto à aplicação em sala de aula, os professores destacaram que os jogos digitais promoveram maior participação dos estudantes, estimulando habilidades cognitivas, comunicativas e motoras. As atividades interativas proporcionaram não apenas avanços no processo de alfabetização, mas também o fortalecimento da autonomia. Hummel e Ferreira (2023) ressalta que a interatividade própria dos jogos digitais gera motivação e contribui para a permanência dos alunos na atividade, elemento igualmente percebido na prática observada.

A análise também revelou que os jogos digitais contribuíram para a socialização dos estudantes com TEA, possibilitando maior

interação com colegas e professores. Avansi (2022) afirma que a participação ativa, potencializada pelo caráter lúdico dos jogos, é fundamental para a construção da aprendizagem, especialmente em contextos inclusivos. Nesse sentido, os relatos dos docentes evidenciaram que os jogos digitais ampliaram as oportunidades de convivência e colaboração, promovendo um ambiente mais inclusivo.

Por outro lado, os professores apontaram desafios relacionados à infraestrutura tecnológica e à formação docente. Nem sempre a escola dispõe de recursos digitais adequados, o que limita a continuidade das práticas. Além disso, a falta de capacitação específica dos professores para o uso pedagógico dos jogos digitais foi mencionada como um entrave. Hummel e Ferreira (2023) destaca que a inclusão só se efetiva quando há condições materiais e pedagógicas que assegurem a aprendizagem de todos, o que reforça a necessidade de investimentos em formação continuada e em recursos tecnológicos.

Os resultados, portanto, confirmam a relevância da utilização dos jogos digitais como ferramentas pedagógicas inclusivas. Eles se mostraram capazes de favorecer a alfabetização de estudantes com TEA, ao mesmo tempo em que ampliaram aspectos de socialização, motivação e desenvolvimento integral. Essa constatação está em consonância com as diretrizes do Instituto Rodrigo Mendes (2020), que defende a adoção de metodologias ativas e inovadoras como estratégia para a construção de uma educação mais equitativa e acessível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa contribuem de maneira significativa para o campo da Educação Especial, ao oferecer subsídios teóricos e práticos que favorecem a consolidação de práticas

pedagógicas mais equitativas, inovadoras e sensíveis à diversidade do público atendido.

A investigação evidenciou que os jogos digitais desempenham papel fundamental no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo engajamento, estímulo visual, interatividade e autonomia. Os dados analisados confirmaram a hipótese inicial, indicando que tais recursos podem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos, contribuindo para um aprendizado mais eficaz e inclusivo.

Além disso, a pesquisa reforçou a importância da formação docente e do planejamento pedagógico intencional, elementos essenciais para a integração bem-sucedida das tecnologias digitais no ensino. Os desafios apontados pelos professores, como limitação de equipamentos e ausência de capacitação específica, evidenciam a necessidade de investimentos em recursos e formação continuada, a fim de ampliar o uso consistente e planejado dos jogos digitais.

O estudo também evidenciou efeitos positivos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo dos estudantes, corroborando as concepções de Pereira (2018), Hummel e Ferreira (2023) e as diretrizes do Instituto Rodrigo Mendes (2024), que defendem o uso de tecnologias assistivas e metodologias ativas para a promoção de aprendizagens significativas.

Por fim, a pesquisa demonstrou que os jogos digitais, quando utilizados de forma planejada e mediada pedagogicamente, configuram-se como uma metodologia ativa e inclusiva. Eles funcionam como pontes para a aprendizagem e a inclusão, fortalecendo a autoestima, a autonomia, a interação social e o sentimento de pertencimento dos alunos com TEA no ambiente escolar. O estudo evidencia que a integração de tecnologias digitais no processo de alfabetização é um caminho promissor para a construção de uma Educação Especial mais efetiva e inovadora.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria *et al.* (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97. Disponível em: Repositório da produção científica e intelectual do SENAI CIMATEC. Acesso em: 10 mar. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM 5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://archive.org/details/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5-1-pdf>. Acesso em: 04 ago. 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária 1986.

ARAÚJO, Gisele Silva. **Educação e transtorno do espectro autista**: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais. Dissertação. Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1c8b86c0-66ff-4b5e-ae6a-82e14a71da78/content>. Acesso em: 10 maio 2025.

AVANSI, Marcia Cristina Nunes. **Gamificação na Educação Inclusiva**: jogando com a leitura. Dissertação (Mestrado), 2022. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13215685](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13215685). Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 1998. Brasília. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 12 fev 2025.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

HUMMEL, Eromi Izabel; FERREIRA, Simone. **Jogos Digitais como recursos de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. HFD, v. 12, n. 24, p. 48-57, dez 2023. Disponível em: Vista do Jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista. Acesso em: 10 maio 2025.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Panorama da Educação Especial 2024**. 142 p. Disponível em: [Panorama\\_Educacao\\_Especial\\_2025\\_01\\_20.pdf](#). Acesso em: 20 maio 2025.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. In: The Nervous Child. Baltimore: Child Care Publication, 1943. p. 217-250. Tradução: Jornal de Autismo e Esquizofrenia Infantil, 1971, abril-junho. Disponível em: [http://www.neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf). Acesso em: 10 maio 2025.

PEREIRA, Raquel Alves. **A utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro do autismo.** Dissertação (Mestrado), 2018. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5852693](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5852693). Acesso em: 10 fev. 2025.

SANTOS, Larissa Yule Amado; AMORIM, Simone Silveira. **As origens do autismo na Viena nazista: entre a vida e o extermínio.** Apae Ciência, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 60–62, 2023. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/331>. Acesso em: 17 maio 2025.

SANTOS, Adriana Prado Santana; ALVES, Adriana Gomes; COELHO NETO, João. Jogos digitais no Atendimento Educacional Especializado: um estudo com estudante que possui Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação Especial.** ISSN: 1984-686X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X83806>. Acesso em: 10 maio 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, 1994. Disponível em: Microsoft Word - Documento3. Acesso em: 6 mar. 2025.

# 20

*Angela da Silva Andrade  
Márcia Moreira de Araújo*

## **METODOLOGIAS DE ENSINO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA:**

**DESAFIOS E PRÁTICAS NA REDE  
PÚBLICA DE MONTANHA/ES**

***TEACHING METHODOLOGIES AND THE  
INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD:***

**CHALLENGES AND PRACTICES IN  
MONTANHA'S PUBLIC SCHOOL SYSTEM**

## S U M Á R I O

### RESUMO

Este estudo analisa como os métodos de ensino aplicados na rede municipal de Montanha/ES contribuem para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu entrevistas, questionários e observações. Os resultados apontam que, embora existam esforços pontuais, a inclusão ainda enfrenta desafios como falta de formação docente e escassez de recursos pedagógicos específicos. Conclui-se que a inclusão efetiva requer políticas públicas consistentes, formação continuada e uso de tecnologias assistivas.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; TEA; Metodologias de Ensino; Educação Especial; Formação Docente.

S U M Á R I O

**ABSTRACT**

*This study analyzes how the teaching methods applied in the municipal school system of Montanha/ES contribute to the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research, based on a qualitative approach, involved interviews, questionnaires, and observations. The results indicate that, although there are isolated efforts, inclusion still faces challenges such as a lack of teacher training and a shortage of specific pedagogical resources. It is concluded that effective inclusion requires consistent public policies, ongoing professional development, and the use of assistive technologies.*

**Keywords:** *School Inclusion; ASD; Teaching Methods; Special Education; Teacher Training.*

## INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular representa um dos principais desafios contemporâneos enfrentados pelas políticas públicas de educação básica no Brasil. Apesar dos avanços legais e normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda persistem lacunas significativas entre os direitos assegurados em lei e sua efetiva concretização nas salas de aula (Brasil, 2012; Brasil, 2015; Brasil, 2017).

No município de Montanha/ES, onde se desenvolve esta pesquisa, observa-se que a presença de estudantes com TEA nas escolas regulares não é suficiente para caracterizar inclusão. Conforme aponta a própria autora desta investigação, a presença física dos alunos com TEA ainda não é acompanhada, na maioria dos casos, por sua participação social e acadêmica plena, o que reflete uma “inclusão apenas formal” e evidencia uma fragilidade no uso de metodologias adequadas, na formação docente e nos recursos didáticos oferecidos (Miranda, 2025).

A escolha por investigar esse tema decorre tanto da experiência profissional da pesquisadora como docente da rede pública estadual, quanto da vivência pessoal ao acompanhar o processo de diagnóstico e desenvolvimento de sua própria filha, também diagnosticada com TEA. Essa trajetória reforça a urgência de promover uma educação inclusiva que vá além da matrícula e da permanência, assegurando aos alunos com TEA o direito à aprendizagem significativa, à socialização e à valorização de suas singularidades cognitivas, emocionais e sociais (Miranda, 2025).

Autores como Carvalho (2016) e Stoffel (2024) destacam que a inclusão efetiva exige uma profunda transformação no

ambiente escolar, com práticas pedagógicas adaptativas, formação continuada dos profissionais da educação e articulação entre família, escola e rede de apoio especializada. A esse respeito, a análise dos dados deste estudo evidencia que, mesmo quando há acolhimento e apoio por parte da equipe pedagógica, há um déficit importante no desenvolvimento de estratégias que promovam a interação social e a autonomia comunicativa dos alunos com TEA (Miranda, 2025).

A Declaração de Salamanca (1994), um dos marcos da educação inclusiva no mundo, recomenda que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Essa diretriz também reforça a responsabilidade das escolas em adaptar seus currículos, estruturas físicas e práticas pedagógicas para garantir a participação efetiva de todos. Complementarmente, a BNCC orienta que o processo de inclusão deve ser pautado na valorização da diversidade e na adoção de metodologias que favoreçam a equidade no ensino (Brasil, 2017; Declaração de Salamanca, 1994).

Neste cenário, a presente pesquisa propõe-se a investigar: de que maneira os métodos de ensino utilizados por professores da rede municipal de Montanha/ES têm se mostrado suficientes para incluir, de fato, crianças com TEA nas salas de aula regulares? Para isso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) descrever os conceitos e características do TEA; (ii) analisar as metodologias de ensino aplicadas a esses estudantes; (iii) avaliar os resultados das práticas vivenciadas; e (iv) propor um guia educacional voltado aos professores, com estratégias inclusivas testadas.

Ao abordar a temática sob uma perspectiva qualitativa, integrando observações em campo, questionários e análise documental, esta pesquisa busca articular teoria e prática, evidenciando as fragilidades e potencialidades do processo de inclusão de alunos com TEA no cotidiano escolar. A relevância científica e social do estudo reside, portanto, em sua capacidade de gerar dados aplicáveis à

formulação de políticas públicas locais, bem como em sua contribuição à formação docente e à promoção de uma educação mais equitativa e humanizada.

## ESTADO DA ARTE

A literatura acadêmica sobre a inclusão de crianças com TEA aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a aprendizagem significativa. A formação inicial docente, conforme analisado por Soares e Soares (2021), ainda encontra obstáculos para responder às exigências da educação inclusiva. Os autores identificam lacunas curriculares, ausência de formação prática e escassez de políticas formativas voltadas à realidade de alunos com deficiência, especialmente aqueles com TEA.

Benitez *et al.* (2020), ao realizarem um estudo de caso interdisciplinar baseado na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), destacam que a atuação conjunta de diferentes profissionais da saúde e da educação em Centros de Aprendizagem pode promover um ambiente mais estruturado para o desenvolvimento de crianças com TEA. A ABA, nesse contexto, mostra-se eficaz na construção de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas por meio de reforço positivo e práticas baseadas em evidências.

Métodos específicos como o Picture Exchange Communication System (PECS) e o Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (TEACCH) são amplamente utilizados para favorecer a comunicação e a organização de rotinas pedagógicas. Costa *et al.* (2021) evidenciaram, por meio de estudo com crianças com TEA, que ambos os métodos contribuem para o desenvolvimento neuropsicomotor, auxiliando na aquisição de autonomia e na redução de comportamentos desadaptativos. Ferreira

*et al.* (2017) complementam essa perspectiva ao analisar a escolha criteriosa de vocábulos durante a implementação do PECS, destacando que a personalização do conteúdo é fundamental para garantir a eficácia do sistema.

O impacto direto do PECS no ambiente escolar também foi documentado por Santos *et al.* (2021), que demonstraram avanços significativos na compreensão de instruções e na participação de alunos autistas em atividades coletivas. De forma complementar, Tamanaha *et al.* (2023) relataram a aplicação de um programa estruturado do PECS, reforçando a necessidade de formação específica dos profissionais envolvidos para a implementação adequada. Nesse sentido, Teixeira, Santos e Sousa (2018) reforçam que o uso do PECS vai além de um instrumento de comunicação alternativa, tornando-se um facilitador do vínculo professor-aluno e potencializador do processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de materiais multisensoriais como apoio pedagógico também se destaca nas práticas inclusivas. Darim, Guridi e Amado (2021) realizaram uma revisão da literatura que demonstra como recursos táteis, visuais e auditivos podem tornar o ensino de Ciências mais acessível a estudantes com deficiência, favorecendo o engajamento e a retenção de conteúdo. Essa abordagem é particularmente relevante para alunos com TEA, que se beneficiam de estímulos organizados e variados para manter a atenção e generalizar aprendizagens.

No campo da tecnologia assistiva, a tese de Galvão Filho (2009) analisou como escolas públicas do ensino básico no município de Salvador têm incorporado — ou enfrentado dificuldades para incorporar — ferramentas tecnológicas voltadas à acessibilidade e à inclusão. O autor ressalta a importância de políticas públicas que não apenas garantam o acesso a esses recursos, mas também promovam a formação continuada dos educadores para seu uso eficiente e pedagógico.

A proposta de uma aprendizagem colaborativa, conforme defendido por Oliveira (2024), surge como alternativa estratégica para promover a inclusão social em sala de aula. A construção de um ambiente cooperativo entre os próprios alunos é vista como uma prática que valoriza a diversidade e estimula a empatia. Isso contribui para uma cultura escolar mais democrática, em que todos os sujeitos — com ou sem deficiência — possam exercer protagonismo e interagir de forma horizontal.

Ainda na linha das intervenções psicopedagógicas, Resstel *et al.* (2024) destacam a eficácia da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) na promoção de competências socioemocionais em crianças com TEA. A TCC, quando integrada às práticas escolares, favorece o desenvolvimento de autorregulação emocional, habilidades de enfrentamento e comportamentos pró-sociais, aspectos essenciais para a convivência e o aprendizado no espaço coletivo.

Por fim, Zerbato e Mendes (2021) argumentam que a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) representa uma alternativa promissora para garantir acessibilidade pedagógica desde a concepção do currículo. O DUA propõe que os conteúdos, objetivos e avaliações sejam planejados de forma flexível, atendendo diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, o que se alinha à proposta de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

## S U M Á R I O

## METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com delineamento descritivo e exploratório. A opção pela metodologia qualitativa se justifica pela intenção de compreender, de forma aprofundada, os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos ao processo de inclusão de

crianças com TEA nas salas de aula do ensino regular, considerando as práticas pedagógicas e as experiências cotidianas dos profissionais da educação.

A investigação assume a forma de estudo de caso, centrando-se na rede municipal de ensino da cidade de Montanha, no estado do Espírito Santo. Essa escolha se fundamenta na necessidade de compreender as práticas concretas adotadas por professores e equipe pedagógica no atendimento a alunos com TEA, considerando o contexto institucional, social e formativo local.

Os participantes da pesquisa foram professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais do município. A seleção foi realizada por meio de amostragem intencional, com critérios baseados na experiência prévia com alunos com TEA e na atuação direta em contextos de inclusão escolar. Ao todo, participaram do estudo 10 professores e 3 coordenadores pedagógicos, além de 2 profissionais especializados em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários semiestruturados e entrevistas semiestruturadas, aplicados presencialmente e de forma remota, conforme disponibilidade dos participantes. Os instrumentos foram elaborados com base em diretrizes da literatura especializada sobre inclusão, e abordaram aspectos como: concepções sobre o TEA, estratégias pedagógicas utilizadas, formação docente e percepção sobre os resultados das práticas inclusivas. Além disso, foram realizadas observações não participantes em sala de aula, com o objetivo de identificar práticas cotidianas e recursos didáticos utilizados.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, segundo os procedimentos propostos por Bardin (2016), que envolvem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos

resultados obtidos e interpretação. As categorias de análise foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa e emergiram também da leitura das respostas dos participantes.

O estudo foi conduzido em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme estabelece a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato, a confidencialidade dos dados e o direito de desistência a qualquer momento. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de origem da autora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados a professores, responsáveis e observações de campo permitiu compreender com maior profundidade o panorama da inclusão de crianças com TEA no contexto das escolas públicas municipais de Montanha/ES. Os resultados foram organizados em categorias temáticas, destacando-se: percepções familiares, estratégias pedagógicas, adaptação curricular, interação social, recursos disponíveis, avaliação e formação docente.

## PERCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS

De acordo com os dados provenientes dos questionários aplicados aos responsáveis (Apêndice A), a maioria avalia a inclusão escolar de seus filhos como “boa”. No entanto, a interação dos alunos com os colegas foi classificada como “regular”, evidenciando

uma lacuna entre a presença física e a real participação social dos estudantes com TEA no ambiente escolar. A necessidade de ações mais eficazes de sensibilização da comunidade escolar foi apontada como essencial, em consonância com Oliveira (2024), que destaca a aprendizagem colaborativa como promotora de inclusão social. A confiança dos familiares na equipe pedagógica e a comunicação escola-família também foram consideradas positivas, aspecto que reforça a importância da parceria entre os diferentes atores envolvidos, conforme discutido por Zerbato e Mendes (2021) no contexto do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

## ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS

As respostas das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) revelam o reconhecimento da necessidade de práticas pedagógicas adaptativas e individualizadas. Ambas destacam a importância da comunicação clara, do planejamento flexível e da construção de vínculos com os alunos. As estratégias mais citadas envolvem apoio individualizado, uso de recursos visuais e adaptação de rotinas, o que se alinha aos princípios propostos por Benitez *et al.* (2020), que enfatizam o papel da equipe interdisciplinar na implementação de práticas baseadas em ABA (Análise do Comportamento Aplicada).

A metodologia PECS (Picture Exchange Communication System) foi mencionada como eficaz, mas pouco difundida nas escolas, refletindo a carência de formação específica, como já apontado por Santos *et al.* (2021) e Tamanaha *et al.* (2023). A ausência de uso consistente dessa metodologia nas unidades escolares demonstra a distância entre as evidências científicas e as práticas pedagógicas locais.

## ADAPTAÇÃO CURRICULAR E RECURSOS DIDÁTICOS

Ambas as professoras destacaram o esforço em adaptar o currículo de forma a atender às necessidades dos estudantes com TEA. A professora A utiliza ferramentas como mapas mentais, contos e aprendizagem colaborativa, enquanto a professora B aposta em metodologias ativas com o uso de tecnologias como gamificação, robótica e realidade virtual. A diversidade de estratégias evidencia diferentes níveis de familiaridade e acesso a recursos pedagógicos, como discutido por Darim, Guridi e Amado (2021), que destacam a importância de materiais multissensoriais na educação inclusiva.

A precariedade de recursos físicos e humanos nas escolas municipais também foi apontada como um desafio constante, corroborando os achados de Galvão Filho (2009), que identificou obstáculos estruturais e a necessidade de políticas públicas mais eficazes para garantir o uso da tecnologia assistiva.

## INTERAÇÃO SOCIAL E INCLUSÃO

As dificuldades na socialização dos alunos com TEA surgem como uma das principais barreiras à inclusão efetiva. Ambas as professoras relataram a necessidade de promover a empatia, o respeito às diferenças e a cooperação entre os alunos. A professora A aposta em redes de apoio próximas, enquanto a professora B defende uma abordagem multidisciplinar mais ampla, com foco em ações institucionais e sensibilização coletiva.

As percepções dos responsáveis corroboram essa avaliação, ao indicarem que o convívio entre seus filhos e os demais alunos

ocorre de maneira limitada. Tal constatação reforça os apontamentos de Costa *et al.* (2021) sobre a importância de estratégias que promovam o desenvolvimento neuropsicomotor e a interação em contextos escolares.

## FORMAÇÃO DOCENTE E APOIO INSTITUCIONAL

A formação contínua e a busca por capacitação foram unânimes entre as professoras. Embora tenham relatado diversas experiências formativas, ambas reconhecem que a preparação recebida ainda é insuficiente frente aos desafios práticos da inclusão. Esse dado converge com os estudos de Soares e Soares (2021), que alertam para a distância entre a formação inicial e a realidade da educação inclusiva.

A existência de equipes multidisciplinares e projetos de inclusão são pontos positivos, mas ainda pontuais. A falta de consistência no apoio institucional limita a atuação dos professores, como também apontado por Resstel *et al.* (2024), que destacam a relevância da terapia cognitivo-comportamental em uma abordagem precoce e articulada com os demais serviços da rede.

Com o objetivo de sintetizar as principais evidências empíricas desta pesquisa, elaborou-se o Quadro 1, que organiza os resultados obtidos a partir das entrevistas, questionários e observações, relacionando-os com as categorias temáticas analisadas. O quadro permite visualizar de forma sistemática os desafios e avanços percebidos na inclusão de crianças com TEA no contexto investigado, bem como as correspondências com os aportes teóricos discutidos na revisão de literatura. Essa sistematização contribui para evidenciar as fragilidades recorrentes no processo inclusivo, como a carência

de formação docente específica e a escassez de recursos, além de sinalizar boas práticas pontuais que podem ser fortalecidas e ampliadas nas políticas públicas educacionais locais.

**Quadro 1 - Síntese dos Resultados da Pesquisa**

<b>Categoria</b>	<b>Evidências da pesquisa</b>	<b>Referências associadas</b>
Percepção dos responsáveis	Avaliação majoritariamente positiva, mas com ressalvas quanto à participação social	Oliveira (2024); Zerbato e Mendes (2021)
Interação social dos alunos com TEA	Classificada como "regular" por maioria dos responsáveis e docentes	Costa <i>et al.</i> (2021); Resstel <i>et al.</i> (2024)
Uso de metodologias específicas (ex: PECS, TEACCH)	Pouco conhecimento e implementação insuficiente	Santos <i>et al.</i> (2021); Tamanaha <i>et al.</i> (2023)
Adaptação curricular	Boas práticas identificadas, mas de forma pontual e desigual	Benitez <i>et al.</i> (2020); Darim, Guridi e Amado (2021)
Recursos didáticos disponíveis	Insuficientes, com ausência de tecnologia assistiva em várias escolas	Galvão Filho (2009); Darim, Guridi e Amado (2021)
Apoio institucional	Existência pontual de projetos, mas falta consistência e articulação	Resstel <i>et al.</i> (2024); Oliveira (2024)
Formação docente contínua	Alta demanda por formação contínua; percepção de preparo ainda insuficiente	Soares e Soares (2021); Tamanaha <i>et al.</i> (2023)

*Fonte: Autores.*

## SUMÁRIO

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central analisar de que maneira os métodos de ensino utilizados pelos professores da rede municipal de Montanha/ES têm favorecido – ou limitado – a inclusão de crianças com TEA nas salas de aula regulares. Por meio

de entrevistas, questionários e observações, foi possível compreender que a inclusão, embora presente no discurso institucional e nas diretrizes legais, ainda enfrenta desafios significativos em sua efetiva materialização.

Os resultados evidenciaram que há um esforço genuíno por parte de professores e gestores escolares em acolher os alunos com TEA, promovendo práticas adaptativas e buscando estratégias para favorecer o desenvolvimento desses estudantes. Contudo, as ações ainda são pontuais, desiguais entre as unidades escolares e limitadas pela ausência de formação continuada, carência de recursos didáticos adequados e escasso suporte institucional.

A análise revelou também que metodologias específicas e já validadas pela literatura, como o PECS e o TEACCH, ainda são pouco conhecidas ou aplicadas de forma consistente no município. Essa lacuna reforça a urgência de políticas públicas que promovam capacitação técnica, apoio pedagógico constante e investimentos em tecnologia assistiva – aspectos fundamentais para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes.

Além disso, o estudo apontou que a participação ativa das famílias e o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar são componentes essenciais para o sucesso da inclusão. A escuta sensível, o planejamento colaborativo e a adoção de princípios do DUA surgem como caminhos promissores, capazes de transformar a escola em um espaço de respeito à diversidade e valorização das singularidades.

Em síntese, a inclusão escolar de crianças com TEA no contexto analisado encontra-se em construção. Para que esse processo avance de forma mais equitativa e efetiva, é necessário romper com práticas tradicionais excludentes e investir em uma cultura escolar que reconheça a diferença como potência. Esta pesquisa, ao reunir

dados empíricos e respaldo teórico, oferece subsídios concretos para a formulação de propostas pedagógicas inclusivas e a reflexão crítica sobre as políticas educacionais locais.

## REFERÊNCIAS

BENITEZ, P.; ALBUQUERQUE, I.; MANONI, N. V.; SANCHES, A. F. R.; BONDIOLOI, R. Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento: estudo de caso interdisciplinar em ABA. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 351–367, 2020. DOI: 10.5935/1980-6906/psicologia.v22n1p351-367

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2025.

CARVALHO, T. C. DE. Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 315–318, abr. 2016.

COSTA, G. C. P. *et al.* Influência dos métodos de ensino PECS e TEACCH sobre o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **CuidArte Enfermagem**, Itajubá, v. 15, n. 1, p. 22–28, jan./jun. 2021.

DARIM, L. P.; GURIDI, V. M.; AMADO, B. C. A multisensorialidade nos recursos didáticos planejados para o ensino de Ciências orientado a estudantes com deficiência visual: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e7/1–28, 2021. DOI: 10.5902/1984686X48289.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO/Ministério da Educação da Espanha, 1994.

FERREIRA, C. *et al.* Seleção de vocábulos para implementação do Picture Exchange Communication System – PECS em autistas não verbais. **CoDAS**, v. 29, n. 1, p. e20150285, 2017.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demanda e perspectivas. 2009. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10563>. Acesso em: 01 out. 2025.

MIRANDA, L. L. R. do N. de. **Caminhos para a superação**: inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física. Orientador: Marcio Pereira da Silva. 2025. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2025.

OLIVEIRA, J. de. A aprendizagem colaborativa em sala de aula: perspectiva de inclusão social. **Facit Business and Technology Journal**, Presidente Prudente, v. 1, n. 50, 2024. Disponível em: <https://revistas.faculadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/xxxx>. Acesso em: 01 out. 2025.

RESSTEL, R.; COLODETTE, S. S.; DOS SANTOS, E. C.; SALEME, A. M. B.; ARAGÃO, A. O.; BASILIO, C. de L.; LIMA, A. P. A. K.; DE OLIVEIRA JUNIOR, E. R.; LIMA, V. R.; NOGUEIRA, L. C. Abordagem precoce no Transtorno do Espectro Autista relacionada ao uso da terapia cognitiva comportamental. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 2226–2239, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n1-115.

SANTOS, P. de A. *et al.* O impacto da implementação do Picture Exchange Communication System – PECS na compreensão de instruções em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Códas**, São Paulo, v. 33, n. 2, e20200041, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020041>.

SOARES, V. D.; SOARES, N. A. FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 113–126, 2021. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2021v26n2p113.

STOFFEL, H. T. R. *et al.* FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS: IMPACTOS E NECESSIDADES DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR ACESSÍVEL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 2838–2857, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i11.16736.

TAMANAHA, A. C. *et al.* Programa de implementação do Picture Exchange Communication System (PECS) para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **CoDAS**, São Paulo, v. 35, n. 4, e20210305, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232021305pt>.

TEIXEIRA, P. F. R.; SANTOS, R. D. dos; SOUSA, S. E. As contribuições do método PECS em alunos com transtorno global do desenvolvimento: estimulando a interação entre professor e aluno. **Revista Estudos IAT**, Salvador, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.seduc.ba.gov.br/index.php/revistaiat/article/view/771>. Acesso em: 01 out. 2025.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>.

21

*Reigiane de Fátima Dias  
Marcia Moreira de Araújo*

**POTENCIAIS PEDAGÓGICOS  
DOS JOGOS DIGITAIS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ANÁLISE QUANTITATIVA DO DESENVOLVIMENTO  
DE CRIANÇAS COM AUTISMO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-153-6.21

## S U M Á R I O

### RESUMO

A investigação realizada busca compreender, os efeitos do uso de jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas na Educação Infantil. A investigação se fundamenta nos referenciais da Educação Inclusiva, da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) e de estudos contemporâneos sobre gamificação aplicada à educação. A pesquisa, de abordagem quantitativa, foi realizada com nove professores da rede municipal e quatorze crianças com TEA, todas atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados foram produzidos por meio de questionários estruturados, aplicados antes e depois da intervenção com jogos digitais construídos na plataforma *Wordwall*. Os resultados evidenciam avanços importantes na atenção, concentração, raciocínio lógico, comunicação e participação das crianças, bem como mudanças positivas nas percepções docentes sobre o uso das tecnologias digitais na educação especial. Conclui-se que os jogos digitais, quando planejados e mediados por práticas pedagógicas intencionais, configuram-se como recursos pedagógicos eficazes para promover aprendizagem, engajamento e desenvolvimento socioemocional de crianças com TEA.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Jogos Digitais; Gamificação; Educação Infantil.

S U M Á R I O

**ABSTRACT**

*The investigation conducted seeks to understand the effects of the use of digital games in the teaching-learning process of children with autism spectrum disorder (ASD) enrolled in Early Childhood Education. The investigation is based on the references of Inclusive Education, Vygotsky's (2007) historical-cultural theory, Gardner's (1994) Theory of Multiple Intelligences and contemporary studies on gamification applied to education. The research, with a quantitative approach, was conducted with nine teachers from the municipal network and fourteen children with ASD, all of whom attended the Multifunctional Resource Room of the Specialized Educational Service (SES). The data were produced through structured questionnaires, applied before and after the intervention with digital games built on the Wordwall platform. The results show important advances in children's attention, concentration, logical reasoning, communication and participation, as well as positive changes in teachers' perceptions about the use of digital technologies in special education. It is concluded that digital games, when planned and mediated by intentional pedagogical practices, are effective pedagogical resources to promote learning, engagement and socio-emotional development of children with ASD.*

**Keywords:** *Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Digital Games; Gamification; Early Childhood Education.*

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista representa, no cenário educacional brasileiro, um dos desafios mais expressivos e, simultaneamente, uma das mais promissoras possibilidades de transformação pedagógica. O avanço das políticas públicas de educação inclusiva, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), instituiu a necessidade de reorganização das práticas escolares para garantir o direito à aprendizagem e participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas condições cognitivas, sensoriais, emocionais ou comportamentais. O cotidiano da escola pública, entretanto, ainda revela dificuldades estruturais, formativas e metodológicas que impedem que o ideal inclusivo se concretize plenamente.

O Transtorno do Espectro Autista, caracterizado por diferenças na comunicação, interação social e padrões comportamentais repetitivos, demanda práticas pedagógicas que reconheçam a singularidade do estudante e busquem estratégias que o aproximem de experiências significativas. Nesse sentido, a Educação Infantil se revela campo privilegiado para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas inovadoras, pois é nessa fase que o brincar, a interação e a exploração constituem o núcleo do processo de aprendizagem. A literatura especializada demonstra que crianças com TEA tendem a responder de forma mais produtiva a atividades estruturadas, visualmente claras, previsíveis e organizadas, características frequentemente presentes em recursos digitais e jogos educativos.

A consolidação das tecnologias digitais no contexto escolar tem produzido novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem, sobretudo quando se trata de estudantes com deficiência. Os jogos digitais, em especial, são instrumentos que combinam ludicidade, interatividade, repetição, *feedback* imediato e multisensorialidade,

elementos que favorecem o envolvimento e a compreensão de crianças com TEA. Porém, apesar de seu potencial pedagógico, seu uso ainda não é amplamente difundido nos espaços escolares, seja pela falta de formação docente, seja pela carência de infraestrutura tecnológica.

Considerando esse cenário, este artigo apresenta uma análise detalhada dos resultados de uma pesquisa quantitativa realizada no município de Jaguaré, Espírito Santo, cujo objetivo consistiu em investigar de que forma jogos digitais adaptados e criados na plataforma Wordwall podem contribuir para o processo de aprendizagem de crianças diagnosticadas com TEA, atendidas no Atendimento Educacional Especializado da Educação Infantil. A pesquisa também buscou compreender as percepções, práticas e dificuldades dos professores ao utilizar jogos digitais no contexto da educação inclusiva.

A relevância desta investigação reside não apenas na demanda por práticas pedagógicas acessíveis e eficazes, mas também na escassez de estudos quantitativos aplicados que avaliem, com rigor científico, os impactos concretos de intervenções digitais em crianças com TEA na Educação Infantil, etapa ainda pouco explorada pela literatura acadêmica. Além disso, o trabalho articula teoria e prática, dialogando com referenciais fundamentais que sustentam a Educação Inclusiva brasileira e que situam o papel da tecnologia como elemento mediador de aprendizagens. Justificou-se na necessidade de difundir conhecimentos sobre o uso pedagógico das tecnologias educacionais, oferecendo subsídios para práticas mais inclusivas e eficazes, capazes de promover o desenvolvimento cognitivo e social de crianças com deficiência. O problema buscou responder: como os jogos digitais educativos disponíveis na plataforma Wordwall podem contribuir para a evolução do processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil?

Quanto a natureza do estudo foi qualitativa e aplicada, com produção de dados por meio de dois questionários de pré e

pós-intervenção aplicados a professores da Educação Infantil, e a realização de atividades pedagógicas mediadas por jogos digitais adaptados ao perfil de 14 estudantes com TEA. O objetivo geral buscou identificar como os jogos digitais da plataforma *Wordwall* podem ser um mecanismo de evolução no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculadas na Educação Infantil. Já os objetivos específicos, propôs analisar, através dos usos de jogos digitais, a progressão cognitiva das crianças com TEA na educação infantil. Evidenciar as percepções dos professores regentes dos alunos da modalidade de pré-escolar, com faixa etária de três a quatro anos, sobre desafios e possibilidades do uso de jogos digitais para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Relacionar os impactos da integração de jogos digitais da plataforma *Wordwall*, no ambiente educacional. e por fim, elaborar um caderno educativo com recomendações para aplicação de jogos digitais no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

## REVISÃO DE LITERATURA

A produção científica contemporânea tem evidenciado crescente interesse pelo uso de jogos digitais como recurso pedagógico direcionado a crianças com Transtorno do Espectro Autista, especialmente pela capacidade dessas tecnologias de oferecer experiências individualizadas, estruturadas e sensorialmente adequadas. Cabral (2021) destaca que a criação de softwares gamificados destinados a esse público deve necessariamente incluir a participação das próprias crianças no processo de elicitação de requisitos, uma vez que essa aproximação permite compreender com maior precisão suas necessidades cognitivas, sensoriais e comportamentais.

Essa compreensão fina das demandas do usuário possibilita que os jogos desenvolvidos sejam mais responsivos, eficazes

e alinhados às formas particulares pelas quais crianças autistas percebem e processam informações. As contribuições de Cabral (2021) revelam-se particularmente relevantes porque rompem com a lógica tradicional de desenvolvimento de tecnologias educacionais que muitas vezes ignora a especificidade de seus usuários finais, apontando para uma perspectiva de design centrado no sujeito. No mesmo sentido, Santos (2021) analisa o uso de jogos digitais como instrumentos para favorecer a elaboração conceitual e o desenvolvimento de funções intelectuais básicas em estudantes com TEA, argumentando que esses recursos ampliam capacidades cognitivas ao combinar estímulos visuais e auditivos com estruturas narrativas e mecânicas que favorecem atenção, memória e raciocínio.

Os resultados encontrados pela autora reforçam que ambientes digitais lúdicos são capazes de sustentar aprendizagens significativas em virtude da motivação intrínseca que promovem, da previsibilidade que oferecem e da forma como organizam a informação em modalidades multimodais acessíveis. As pesquisas de Coronel (2022) e Ferreira (2022) ampliam esse cenário ao evidenciar que o uso de jogos digitais produz impactos não apenas cognitivos, mas também socioemocionais, afetivos e familiares. Coronel (2022) enfatiza a relevância da mediação materna na utilização de jogos digitais voltados à introdução de noções de alfabetização, demonstrando que o envolvimento familiar fortalece vínculos, potencializa aprendizagens e cria uma ambiência emocional mais segura, elemento fundamental para crianças com TEA, que frequentemente dependem de estabilidade afetiva para se engajarem em novas atividades.

Essa perspectiva confirma que os processos de aprendizagem não se restringem ao espaço escolar, mas se expandem para a dinâmica cotidiana da família, que pode atuar como parceira ativa na construção de percursos pedagógicos inclusivos. Ferreira (2022), por sua vez, apresenta evidências de que jogos digitais funcionam como tecnologias assistivas no processo de alfabetização, favorecendo a aquisição de habilidades iniciais de leitura e escrita por meio de

experiências lúdicas que reduzem tensões, promovem autonomia e estimulam o foco atencional.

A crescente presença de estudantes com TEA nas escolas acentua a necessidade de recursos pedagógicos inovadores capazes de responder à diversidade cognitiva, e o uso de jogos digitais emerge como uma possibilidade concreta e promissora. Nesse mesmo eixo, Andrade (2021) propõe uma plataforma que organiza jogos digitais com base nas potencialidades e habilidades específicas de cada criança autista, empregando uma ontologia que permite categorizar jogos de acordo com perfis funcionais e necessidades individuais. Essa modelagem proporciona um aprendizado adaptativo, altamente relevante para um público cuja heterogeneidade é marcante, permitindo ajustar a complexidade, a modalidade sensorial e o ritmo das atividades às características individuais do usuário.

A análise conjunta dos estudos revela que os jogos digitais representam não apenas um recurso pedagógico com potencial de apoiar o desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças com TEA, mas também um instrumento capaz de promover interação social, comunicação e engajamento em contextos escolares e familiares. Ainda que apresentem possibilidades amplas, esses recursos exigem planejamento pedagógico rigoroso, avaliação contínua e adequação às especificidades de cada criança, uma vez que o mesmo jogo pode produzir efeitos distintos dependendo do perfil sensorial, do nível de suporte necessário e das preferências individuais.

Por isso, o envolvimento ativo das crianças no processo de desenvolvimento, como argumenta Cabral (2021), amplia substancialmente o potencial de eficácia dessas ferramentas, ao passo que a participação familiar, destacada por Coronel (2022), fortalece redes de apoio fundamentais à aprendizagem. Não obstante, os autores convergem ao afirmar que o uso de jogos digitais requer formação docente qualificada, políticas institucionais consistentes e investimentos estruturais que permitam sua implementação de forma

equitativa. Sem essas condições, ainda que o valor pedagógico dos jogos seja evidente, seu uso pode tornar-se esporádico, insuficiente ou ineficaz. As contribuições de Santos (2021), Andrade (2021) e Ferreira (2022) indicam que o campo vem avançando rapidamente e que o desenvolvimento de tecnologias educacionais voltadas especificamente ao TEA é uma área em expansão, mas que sua consolidação depende de articulação entre escola, família, pesquisa acadêmica e políticas públicas.

Diante desse panorama, torna-se necessário sustentar a análise empreendida neste artigo por aportes teóricos que dialoguem com essas evidências e ofereçam bases conceituais robustas para a compreensão do fenômeno, articulando a literatura contemporânea com interpretações consistentes dos dados produzidos na pesquisa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que orienta este estudo articula, de maneira integrada, contribuições da teoria histórico-cultural, da Teoria das Inteligências Múltiplas e do campo da Educação Inclusiva, bem como pesquisas recentes sobre jogos digitais aplicados à Educação Especial, de modo a oferecer fundamentos conceituais para a análise dos efeitos pedagógicos de intervenções lúdico-digitais junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista. Na perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é compreendido como resultado de processos sociais mediados por instrumentos e signos, de modo que a mediação pedagógica assume papel central na transformação das funções psicológicas superiores. Nessa linha, o brincar não é apenas atividade recreativa, mas condição privilegiada para o surgimento de novas formas de ação e de pensamento; no jogo, a criança opera numa zona de desenvolvimento proximal que

possibilita avanços a partir de suportes externos, sejam estes outros sujeitos, materiais didáticos ou instrumentos culturais digitais. Ao considerar o jogo digital como instrumento de mediação, entende-se que ele pode ampliar a ZDP oferecendo organização visual, previsibilidade e feedback imediato, elementos que sustentam a internalização de procedimentos e a construção de significado em crianças cuja modalidade de interação com o mundo exige rotinas e estímulos estruturados.

Complementar a essa perspectiva, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) aponta para a necessidade de reconhecer diferentes formas de aptidão e de expressão intelectual no ambiente escolar. Para alunos com TEA, que frequentemente manifestam maior facilidade em aptidões visuais, lógico-matemáticas ou de reconhecimento de padrões, os ambientes digitais e os jogos educativos apresentam afinidade epidêmica com esses perfis, pois exploram representações visuais, relações espaciais e lógica sequencial de forma acessível e motivadora. Assim, ao aliar a intencionalidade pedagógica à potencialidade multimodal dos jogos, o professor pode favorecer caminhos de aprendizagem que respeitem as inteligências mais desenvolvidas no aluno, oferecendo estratégias alternativas àquelas centradas exclusivamente na linguagem oral ou na instrução expositiva.

No campo da Educação Inclusiva, a literatura ressalta que a simples presença do aluno com deficiência na sala regular não resolve, por si só, o desafio da inclusão. Para que a inclusão seja efetiva, impõe-se reconfiguração de práticas, currículos e avaliações, bem como investimentos em formação docente e em infraestrutura que permitam a acessibilidade pedagógica. Mantoan (2003) contribui para esse debate ao afirmar que a inclusão exige alteração de rotinas e estruturas escolares, tornando necessário que as práticas docentes sejam repensadas a partir da diversidade. Bragança e Oliveira (2005) ampliam essa perspectiva ao enfatizar o caráter político e ético da inclusão, indicando que transformações

institucionais são condição para que práticas pedagógicas inovadoras produzam efeitos sustentáveis. A partir desses aportes, compreende-se que a incorporação de tecnologias digitais não é solução pontual, mas parte de um conjunto de condições que envolve preparo docente, articulação institucional e atenção às especificidades de cada estudante.

As pesquisas contemporâneas sobre jogos digitais e TEA como as de Santos (2021), Andrade (2021), Cabral (2021), Coronel (2022), Ferreira (2022) corroboram a tese de que ambientes lúdicos digitais, quando planejados pedagogicamente, favorecem aspectos centrais do desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Estudos empíricos recentes apontam ganhos em atenção, motivação, aquisição de noções iniciais de alfabetização e ampliação de repertório comunicativo, sobretudo quando as atividades são mediadas por um professor habilitado a adaptar o desafio à zona proximal de cada criança. A literatura especializada também chama atenção para a necessidade de adaptação sensorial e comunicacional das atividades digitais, considerando a sensibilidade a estímulos e a variabilidade de perfis no espectro autista. Autores que investigam a usabilidade e mapeamento de requisitos para softwares gamificados para crianças com autismo ressaltam que o equilíbrio entre desafio e compreensão, a previsibilidade das ações e o *feedback* imediato são determinantes para a eficácia pedagógica dessas ferramentas.

No que tange à prática docente, Kenski (2012) e outros estudiosos das tecnologias educacionais defendem que o impacto das TIC na aprendizagem depende diretamente da intencionalidade e do embasamento pedagógico que orientam seu uso. A tecnologia por si só não automatiza a aprendizagem; ela amplia potenciais pedagógicos apenas quando integrada a objetivos claros, sequências didáticas coerentes e processos de avaliação que permitam aferir progressos. A partir dessa visão, o papel do professor desloca-se de mero operador técnico para mediador crítico, responsável por selecionar recursos digitais adequados, ajustar parâmetros de complexidade e

interpretar os sinais de evolução dos alunos, articulando as atividades digitais ao currículo e às metas de desenvolvimento.

A articulação entre teoria e prática demonstra ainda que os jogos digitais funcionam como instrumentos culturais capazes de mobilizar múltiplas linguagens, promover repetições sem estigma e proporcionar contexto para a socialização progressiva. Em termos emocionais, o ambiente previsível e recompensador reduz a ansiedade, favorece o engajamento e potencializa a autoestima quando a criança alcança êxitos incrementais. Essas dinâmicas dialogam diretamente com as diretrizes de políticas públicas voltadas à educação especial, que defendem a oferta de Atendimento Educacional Especializado enquanto complementar à escolarização e a necessidade de instrumentalização docente.

Por fim, ao integrar essas perspectivas teóricas torna-se possível legitimar a hipótese de que a aplicação sistemática e mediada de jogos digitais, cuidadosamente projetados para o público do TEA, pode promover aprendizagens significativas, ampliar a participação na escola regular e contribuir para a formação contínua dos educadores. Ao mesmo tempo, a bibliografia enfatiza que a sustentabilidade dessas práticas requer superação de entraves institucionais, como a insuficiência de equipamentos, a precariedade da conectividade e a ausência de formações específicas, evidenciando que a tecnologia é parte de uma trama mais ampla de reformas pedagógicas e políticas que tornam a inclusão efetiva e duradoura.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida com abordagem quantitativa, de natureza aplicada e caráter descritivo, buscando analisar de maneira sistemática os resultados obtidos por meio da aplicação

de instrumentos estruturados antes e depois da intervenção pedagógica. O estudo foi realizado com nove professores da Educação Infantil, todos atuantes no município de Jaguaré-ES, e quatorze crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais. Os docentes que participaram da investigação responderam a um questionário prévio, composto por onze questões, cujo propósito era identificar sua formação, suas práticas pedagógicas e seu conhecimento sobre o uso de jogos digitais no contexto da educação inclusiva. Após a intervenção, responderam a um segundo questionário contendo treze questões, com o intuito de avaliar os impactos observados nos alunos e suas próprias percepções após acompanharem o uso dos jogos digitais.

A intervenção consistiu na aplicação de uma sequência de jogos digitais construídos na plataforma *Wordwall*. Esses jogos foram planejados com base em princípios da teoria histórico-cultural e adaptados às necessidades específicas das crianças. Durante as sessões de intervenção, as crianças foram acompanhadas pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais, que realizou registros observacionais sistemáticos sobre o comportamento, o engajamento, o desempenho cognitivo e as interações sociais observadas durante o uso dos jogos.

A análise dos dados seguiu procedimentos estatísticos simples, com foco na quantificação das respostas dos professores e na comparação entre as percepções pré e pós-intervenção. Além disso, os registros observacionais foram articulados aos dados quantitativos para produzir uma compreensão integrada dos resultados. As informações obtidas permitem observar com clareza tanto as mudanças ocorridas nas crianças quanto a ampliação da compreensão docente acerca do papel dos jogos digitais no trabalho pedagógico com crianças com TEA.

Todas as etapas da pesquisa seguiram normas éticas relevantes, preservando o anonimato dos participantes e assegurando o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos.

## RESULTADOS

Os resultados da pesquisa quantitativa demonstram um conjunto de evidências que apontam para avanços significativos na aprendizagem e no comportamento das crianças com TEA após o uso dos jogos digitais da plataforma *Wordwall*. Antes da intervenção, os dados revelaram que a maioria dos professores possuía conhecimento limitado sobre a gamificação aplicada à educação e que poucos haviam utilizado jogos digitais de maneira sistemática com crianças com deficiência. Apenas uma pequena parcela dos docentes relatou sentir-se preparada para trabalhar com jogos digitais, indicando um déficit formativo importante. A ausência de formação específica sobre autismo e tecnologia digital emergiu como um dos principais desafios mencionados no questionário inicial (Dias; Araujo; 2025).

No que se refere ao perfil dos alunos, os professores destacavam dificuldades recorrentes na atenção, manutenção de interesse em atividades pedagógicas tradicionais, comunicação verbal, interação social e organização de informações. Entre os comportamentos mais recorrentes observados antes da intervenção estavam baixa permanência nas tarefas, dificuldades de imitação, pouca compreensão das instruções orais e resistência a atividades que exigiam coordenação motora fina (Dias; Araujo; 2025).

Após a intervenção, os dados quantitativos evidenciaram transformações expressivas. A maioria absoluta dos professores relatou que as crianças demonstraram avanços notáveis na atenção,

no engajamento e na permanência nas atividades. As respostas apresentaram aumento percentual significativo no reconhecimento de que os jogos digitais contribuíram para melhorar a concentração e o raciocínio lógico dos alunos. A comunicação verbal e não verbal também apresentou evolução, pois as crianças passaram a responder mais prontamente às instruções, solicitar ajuda quando necessário e emitir expressões verbais simples, que antes não eram recorrentes (Dias; Araujo; 2025).

Outro ponto relevante identificado pelos docentes foi a melhoria na interação social. Durante as sessões com jogos digitais, houve maior troca de olhares, mais disposição para esperar a vez, maior tolerância à frustração e um comportamento menos impulsivo. Professores relataram que alunos que, anteriormente, apresentavam resistência às atividades coletivas, passaram a demonstrar interesse em participar das propostas que envolviam o uso dos jogos digitais (Dias; Araujo; 2025).

No âmbito cognitivo, os jogos de associação, memória e sequência proporcionaram estímulos importantes para o desenvolvimento da lógica, da organização de ideias e da compreensão de regras simples. Crianças que inicialmente não compreendiam a lógica dos jogos passaram, ao longo das intervenções, a realizar associações corretas, demonstrando progresso gradual e consistente.

Na percepção dos professores, os jogos digitais possibilitaram o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para a aprendizagem, entre elas a coordenação motora fina, a discriminação visual, o reconhecimento de padrões, a categorização de objetos e a ampliação da autonomia. As respostas do questionário pós-intervenção revelam que mais de 80% dos docentes consideram os jogos digitais como ferramentas eficazes para trabalhar com crianças com TEA, especialmente por promoverem motivação, controle emocional e estímulo visual, elementos fundamentais para esse público (Dias; Araujo; 2025).

Os resultados também mostraram que a intervenção provocou impactos positivos na compreensão docente sobre o potencial pedagógico das tecnologias digitais. Professores que inicialmente viam a tecnologia apenas como entretenimento passaram a compreendê-la como elemento estruturante do processo de aprendizagem, reconhecendo que os jogos podem complementar e potencializar práticas pedagógicas inclusivas.

## DISCUSSÃO

Os resultados obtidos dialogam diretamente com a literatura especializada sobre Educação Inclusiva e com as contribuições de autores que discutem o papel da tecnologia no processo de aprendizagem de crianças com TEA. A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) ajuda a compreender a importância da mediação e da interação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao utilizar jogos digitais, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais atuou como mediadora entre o aluno e o instrumento cultural, promovendo condições para que as crianças avançassem para além de seu nível de desenvolvimento real. O ambiente digital, ao oferecer estímulos visualmente organizados e *feedback* imediato, favorece a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual a criança consegue realizar tarefas antes impossíveis sem assistência.

Além disso, as respostas positivas relacionadas ao aprendizado visual e ao raciocínio lógico encontram sustentação na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), que defende que a inteligência não é única, mas múltipla e diversificada. Muitas crianças com TEA possuem maior habilidade em inteligências visuais e lógico-matemáticas, o que explica o fato de demonstrarem mais interesse e mais facilidade em atividades digitais estruturadas, em detrimento de práticas puramente orais. Os jogos digitais exploram

justamente essas potencialidades, permitindo que o aluno avance em aprendizagem a partir de suas habilidades mais fortes.

Os dados quantitativos também revelam que o uso dos jogos digitais contribuiu significativamente para ampliar a interação social das crianças com TEA. Esse resultado é coerente com estudos recentes de Andrade (2021) que indicam que ambientes digitais podem servir como mediadores de práticas sociais, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica. Os jogos digitais funcionam como espaços de interação simbólica, incentivando as crianças a compartilhar, aguardar sua vez e comunicar-se com colegas e professores, mesmo que inicialmente por gestos ou expressões simples.

Outro aspecto relevante identificado é a mudança de percepção por parte dos docentes. A transformação de suas concepções a respeito da tecnologia está alinhada com as reflexões de autores como Kenski (2012), que defende que a tecnologia, quando integrada de modo crítico ao currículo, modifica práticas pedagógicas e amplia as possibilidades de aprendizagem. A intervenção fez com que os professores reconhecessem que o uso dos jogos digitais não se resume ao entretenimento, mas se constitui como recurso eficaz no processo de alfabetização, na estimulação cognitiva e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Contudo, embora os benefícios tenham sido evidentes, os professores também relataram dificuldades estruturais que limitam o uso contínuo dos jogos, especialmente no que diz respeito à falta de computadores, baixa conectividade e ausência de formação continuada em tecnologias educacionais. Esses desafios reforçam análises da Educação Inclusiva que destacam que a verdadeira inclusão depende de condições materiais e institucionais que sustentem práticas pedagógicas inovadoras. Sem infraestrutura adequada, o potencial dos jogos digitais não pode ser plenamente explorado, o que evidencia a necessidade de investimentos públicos que assegurem acessibilidade digital às escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As autoras Dias e Araújo (2025) através da análise do estudo permitiu concluir que os jogos digitais constituem ferramentas pedagógicas altamente eficazes para o trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, sobretudo quando utilizados com intencionalidade, planejamento e mediação docente. Os resultados quantitativos demonstraram avanços consistentes na atenção, concentração, interação social, comunicação e raciocínio lógico das crianças, indicando que os jogos digitais atenderam às especificidades do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere às características sensoriais e cognitivas do TEA.

A intervenção também contribuiu para ampliar a compreensão e o repertório pedagógico dos professores envolvidos. As mudanças nas percepções docentes revelam que a tecnologia digital, quando integrada a práticas pedagógicas inclusivas, transcende o caráter lúdico e passa a desempenhar papel central na promoção da aprendizagem. No entanto, a pesquisa também evidencia que a ausência de infraestrutura tecnológica e de formação continuada são obstáculos significativos à consolidação de práticas inclusivas de qualidade.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de que políticas públicas educacionais garantam condições reais para a inclusão digital e pedagógica, assegurando que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a práticas educativas que valorizem suas singularidades e promovam seu desenvolvimento integral. A continuidade de pesquisas dessa natureza é fundamental para ampliar o conhecimento sobre intervenções pedagógicas eficazes e fortalecer práticas inclusivas nos contextos escolares brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Naylson Ferreira da Silva. **Plataforma de jogos digitais para crianças diagnosticadas com autismo**. 2021. 61 f. Dissertação (Mestrado em Computação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021. Disponível em: [https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11519052](https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11519052). Acesso em: 23 mar. 2025.

BRAGANÇA, Maria das Graças Viana; OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. **Educação inclusiva**: significado e realidade. Brasília: Linhas Críticas, v. 11, n. 21, p. 217-227, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3243>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [https://gedh-uerj.pro.br/documentos/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/?utm\\_source=](https://gedh-uerj.pro.br/documentos/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/?utm_source=). Acesso em: 10 maio 2025.

CABRAL, Lucas Nascimento. **Análise de técnicas para elicitação de requisitos de softwares gamificados para crianças com autismo**. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021. Disponível em: [https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11019143](https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11019143). Acesso em: 20 mar. 2025.

CORONEL, Renata Cristiane Martins. **Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista**. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022. Disponível em: [https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11750746](https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11750746). Acesso em: 15 mar. 2025.

DIAS, Reigiane de Fátima; ARAÚJO, Márcia Moreira de. **O uso de jogos digitais para potencializar a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. Dissertação. 2025, p. 80. (Mestrado em Ciências, Tecnologia e Educação) Centro Universitário Vale do Cricaré – UNIVC. São Mateus/ES: 2025.

FERREIRA, Simone. **Jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) Universidade Estadual do Paraná, 2022. Disponível em: [https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13157197](https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13157197). Acesso em: 15 mar. 2025.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas: com uma nova introdução especialmente escrita para esta edição. Tradução de Sandra Costa. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994. 340 p. ISBN 8573073462. Disponível em: Terminal - Philos. Acesso em 2 jun. 2025.

KENSKI, Vani Maria Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012. 141 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/9NNK8Z25vq5XNKjm9nBZzGj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por que é? como se faz? 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://cercomp.ufg.br/.../INCLUS%C3%830-ESCOLAR-Maria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

SANTOS, Adriana Prado Santana. **Elaboração conceitual em alunos com transtornos espectro autista (TEA) por meio de jogos digitais**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Iguaçu, 2021. Disponível em: [https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11455264](https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11455264). Acesso em: 15 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1227>. Acesso em: 2 jun. 2025.

S U M Á R I O

**Márcia Moreira de Araújo**

Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Antropologia e Políticas Sociais (PPGPS) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)-RJ. Pesquisadora do NIPEEA-UFES-ES. Professora e orientadora de pesquisas a nível de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Universidade Vale do Cricaré-São Mateus - ES. Possui formação inicial como bióloga e pedagoga. Mestrado em Educação pelo PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo (2010) e doutorado em Educação PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Educadora efetiva da rede municipal de educação de Piúma (desde 1991) e Professora/bióloga da rede estadual de educação - SEDU-ES.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

ação antrópica 19  
ações interdisciplinares 37  
acompanhamento psicossocial 42  
agroecologia 27  
alfabetização 13, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 161, 168, 201, 202, 205, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 216, 227, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 244, 245, 246, 363, 364, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 401, 405, 411, 413, 414  
ambiente corporativo 49  
antropocentrismo 24  
aprendizagem passiva 31  
aprendizagens 30, 152, 185, 188, 193, 194, 195, 196, 374, 383, 399, 401, 406  
artesanato 12, 264, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 293, 295, 297, 298, 299, 302  
assistência social 12, 122, 345, 346, 348, 350, 351  
ato politizado 26  
atores sociais 22, 27  
atos infratores 47  
autolesão 112, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128  
autonomia 20, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 96, 170, 171, 203, 227, 364, 368, 369, 372, 374, 381, 382, 402, 409, 415  
autonomia do discente 20  
avaliação de risco 47  
**B**  
banco de dados 43  
**C**  
campo de conhecimento 19

clínica ampliada 44, 52  
conduta social 21  
conflito com a lei 44, 47  
conhecimentos externos 20  
conscientização 226, 228, 273, 275, 276, 277, 285, 292, 297, 299, 300, 302, 306, 307, 311, 312, 313, 318, 321  
conteúdos programáticos 37  
contexto escolar 19, 36, 92, 130, 133, 134, 136, 140, 142, 143, 190, 212, 321, 323, 371, 398  
convivências sociais 28  
Covid-19 9, 69, 70, 71, 74, 80, 88, 133, 190  
currículo escolar 38, 248, 249, 250, 263, 268, 269, 306, 314  
**D**  
deficiências 58, 59, 100, 176, 349  
desafios sociais 58, 359  
descritores 43, 153  
desenvolvimento adolescente 48  
desenvolvimento humano 223, 235, 241, 403  
desenvolvimento sustentável 34, 265, 273, 297, 301  
desigualdade social 10, 89, 90, 91, 92, 93, 102, 105, 106, 107  
disseminação de saberes 37, 38  
diversidade 16, 17, 25, 58, 96, 126, 140, 162, 169, 170, 175, 213, 218, 219, 220, 223, 228, 229, 243, 252, 255, 262, 306, 316, 374, 381, 382, 384, 388, 391, 402, 404  
**E**  
ecocentrismo 24  
Educação Ambiental 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 276, 277, 278, 288, 289, 294, 295, 296, 297, 298, 301, 313, 315, 324, 325, 330, 342

S U M Á R I O

- educação básica 36, 87, 93, 144, 153, 186, 304, 380
- Educação de Jovens e Adultos 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 168, 169, 171, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 228, 230, 232, 234, 235, 242, 244, 246
- Educação Especial 10, 108, 154, 158, 172, 173, 174, 175, 176, 185, 186, 350, 364, 366, 368, 373, 374, 375, 376, 378, 392, 398, 403, 413
- educação formal 26, 33, 167, 221, 222, 225, 242, 347
- Educação Infantil 10, 11, 13, 80, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 107, 191, 200, 248, 356, 385, 395, 396, 398, 399, 400, 407, 412, 413
- educação política 26
- EJA 11, 51, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 243, 244, 245, 246
- ensino-aprendizagem 176, 186, 189, 294, 366, 368, 383, 396, 399, 400
- ensino básico 81, 146, 383
- ensino de ciências 30
- ensino ecológico crítico 25
- Ensino Fundamental 10, 11, 12, 103, 111, 112, 114, 115, 118, 119, 125, 146, 148, 149, 153, 192, 200, 241, 295, 303, 317, 356, 364, 370, 371, 372, 385
- escolarização 42, 51, 165, 210, 211, 232, 235, 268, 406
- ética do cuidado 52
- evasão escolar 44, 50, 51, 55, 170, 222, 229
- experiência 15, 49, 55, 106, 108, 148, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 165, 171, 210, 220, 244, 285, 298, 329, 333, 335, 353, 364, 368, 380, 385
- F**
- formação continuada 64, 149, 228, 231, 257, 260, 266, 269, 373, 374, 378, 381, 383, 391, 411, 412
- formação crítica 20, 32, 138
- formação de indivíduos 28
- formação de valores 30
- formação docente 218, 228, 229, 230, 231, 232, 257, 266, 270, 373, 374, 378, 380, 382, 385, 386, 390, 399, 402, 404
- formação do psicólogo 42
- formação integral 30, 187, 188, 189, 198, 227
- função social 25
- G**
- gamificação 367, 369, 388, 396, 408
- generalização 33
- gestão ambiental 25
- grupo social 58, 103, 132, 253
- H**
- harmonia 28
- historicidade 49, 249, 261
- I**
- IBGE 223, 232, 234, 235, 239, 240, 246, 335, 343, 347, 362
- identidade ecológica 20, 29, 31, 39
- identidade social 261, 267
- ideologia 26, 117, 175
- inclusão 16, 17, 43, 58, 59, 60, 63, 67, 100, 110, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 164, 169, 173, 174, 175, 185, 220, 221, 223, 242, 244, 245, 265, 362, 366, 367, 370, 373, 374, 378, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 393, 398, 404, 406, 411, 412
- integração cognitiva 33
- Inteligência Emocional 70, 72, 76, 77, 78, 79, 85, 87
- intervenção prática 42
- intervenção psicossocial 48
- J**
- jogos digitais 364, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 395, 396, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414
- jovem infrator 42, 44, 45, 46, 52

S U M Á R I O

- L**  
 legislações educacionais 38  
 Libras 9, 56, 57, 62, 63, 65, 66, 68  
 livros 35, 70, 115, 153, 161, 169, 207, 237, 258
- M**  
 medicalização 112, 114, 115, 117, 121, 123, 125, 127, 128  
 medida socioeducativa 44, 47, 53, 55  
 medidas socioeducativas 49, 54  
 meio ambiente 19, 23, 25, 26, 38, 290, 293, 296, 298, 300, 309, 311, 312, 313, 314, 322, 330, 331, 332, 333, 334, 343  
 metodologias ativas 18, 20, 32, 33, 40, 298, 370, 373, 374, 388  
 metodologias institucionais 19  
 Moda Ecológica 273, 275, 276, 277, 289, 290, 292, 293, 296, 297, 298, 299  
 mudanças climáticas 19
- P**  
 pandemia 10, 35, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 112, 124, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 138, 143, 188, 189, 190, 191, 192, 194  
 periculosidade 47  
 perspectiva ambiental 25  
 perspectiva educativa 25  
 perspectiva pedagógica 25, 195  
 pesquisa bibliográfica 35, 42, 44, 45, 90, 100, 101, 115, 169, 173, 201, 213, 258, 364, 371  
 pesquisa descritiva 45, 101  
 planejamentos engessados 37  
 políticas estruturantes 19  
 políticas públicas 105, 112, 123, 126, 130, 135, 137, 140, 144, 168, 175, 219, 220, 227, 228, 231, 237, 238, 241, 249, 250, 253, 255, 256, 378, 380, 382, 383, 388, 390, 391, 398, 403, 406, 412  
 prática docente 19, 147, 256, 265, 405  
 práticas escolares 19, 201, 384, 398  
 práticas pedagógicas 25, 32, 86, 135, 146, 148, 161, 169, 189, 195, 196, 199, 219, 249, 250, 256, 268, 364, 366, 369, 370, 373, 381, 382, 385, 387, 396, 398, 399, 405, 407, 410, 411, 412  
 práticas profissionais 44, 152  
 privação de liberdade 44, 53, 54, 55  
 proatividade 32  
 problemáticas ambientais 20  
 procedimento racional 45  
 processo de formação 20, 39, 132, 207, 251, 252, 262, 266  
 processo educativo 20, 30, 38, 39, 80, 135, 154, 160, 162, 165, 234, 243, 244, 293, 296, 313, 315, 370  
 processo emancipatório 31  
 processo pedagógico 11, 187, 188, 197  
 produção de crenças 22  
 programas de proteção 49  
 projeto político pedagógico 33
- Q**  
 qualidade de vida 37, 39, 70, 72, 76, 85, 142, 312, 313, 327, 328, 330, 331, 332, 333, 339, 352, 360  
 qualificações 22  
 quilombola 11, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271
- R**  
 realidade local 33, 51, 256  
 realidade sociocomunitária 47  
 redes sociais 22  
 referencial teórico 43, 70, 139, 278, 403  
 reincidência 47  
 reinserção social 49, 54, 55  
 reintegração 44, 55  
 relações de poder 21  
 relações sociais 20, 163, 174, 264

relatório psicossocial 44, 47

representatividade 57

responsabilidades 49, 71, 73, 163, 164, 165, 292

ressignificação 146, 149, 256, 297, 298

ressocialização 42, 46, 51, 52, 55

## S

saúde mental 52, 53, 76, 87, 199

segurança pública 50, 53

socialização 49, 334, 346, 347, 352, 356, 364, 372, 373, 380,  
388, 406

sujeito ecológico 19, 20, 28, 29, 30, 34, 36, 39, 40

Sujeitos Ecológicos 20, 38

sustentabilidade 19, 39, 40, 273, 274, 275, 290, 291, 292, 294,  
296, 300, 302, 307, 313, 314, 315, 322, 323, 328,  
342, 406

## T

TEA 13, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 355, 356, 357, 358,  
359, 360, 362, 364, 366, 368, 370, 371, 372, 373,

374, 377, 378, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386,  
387, 388, 389, 390, 391, 393, 396, 398, 399, 400,  
401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410,  
411, 412, 414

tecnologias educacionais 20, 223, 228, 399, 401, 403, 405, 411

tema transversal 19

transferência de saber 22

trocas de símbolos 22

## U

unidade socioeducativa 44

uso sustentável 12, 303, 304, 306, 307, 310, 311, 314, 317, 318,  
322, 324

## V

valores ecológicos 29, 313

valores sociais 296, 313

visibilidade 19, 94, 224, 273, 275

vivências pessoais 28

vulnerabilidade social 48, 90, 104, 105, 241

VOLUME

2

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

HUMANIDADES,  
INCLUSÃO  
E DIVERSIDADE  
NO PENSAMENTO  
CONTEMPORÂNEO

problematizando a educação dos últimos tempos