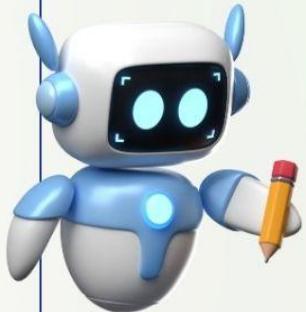




Belém - PA - 2025



II Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional – ENEAP

XVIII Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações – GPs

Organizadores

Ricardo Figueiredo Pinto
Victória Baía Pinto



Apoio



Homenageados

Doutores

Aníbal Neves da Silva

Cileide Tavares Borges do Couto

Dário Deivid Silva da Silva

Dilma de Oliveira Leão

Éder do Vale Palheta

Jorge Augusto Laurido

Joseana Moreira de Assis Ribeiro

Lindemberg Monteiro dos Santos

Luciano Barros da Silva

Luíz Cláudio Acácio Barbosa

Márcio Venício Cruz de Souza

Thales Henrique Pires da Cruz

Homenageados

Mestres

Alcinéia Marinho Corrêa

Andréa Cristina Vale de Souza Pereira

Aníbal Neves da Silva

Antônio Maria de Assis Lisboa

Biratan dos Santos Palmeira

Bruno de Almeida Garcia Palheta

Cileide Tavares Borges do Couto

Dário Deivid Silva da Silva

Dilma de Oliveira Leão

Éder do Vale Palheta

Elcinery Correa Dias

Flávia Ferreira Barbosa da Silva

João Florentino da Gama Brito

João Ricardo Alves Fecury

Jorge Augusto Laurido

Jorge Farias de Oliveira

Joseana Moreira Assis Ribeiro

Homenageados

Mestres

Josenaldo Mendes de Sousa

Leila Castro Gonçalves

Lilian Nazaré de Azevedo Simões

Luciano Barros da Silva

Márcio Venício Cruz de Souza

Mauro José dos Santos da Silva

May da Costa Mendonça

Nelson José Graça Pereira

Neyber Joaquim Fontes Barata

Ocinei Ferreira de Andrade

Olavo Raimundo de Macedo Barreto da Rocha Júnior

Pedro Gilmar Dantas da Cunha

Rogério Cunha Coelho

Roseane Monteiro dos Santos

Salim Checralla Khayat

Valéria de Nazaré de Paula Bessa

Victória Baía Pinto

Ficha Catalográfica

II Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional (ENEAP) e XVIII Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações (GPs). / Organização de Ricardo Figueiredo Pinto, Victória Baía Pinto. - Belém: Conhecimento & Ciência, 2024.

ISBN: 9786583424037

DOI: 10.29327/5510999

1. Educação 2. Saúde. 3. Empreendedorismo. 4. Inovação.
5. Tecnologia



Conselho Científico

Antônio César Matias de Lima, Dr.

Célio Roberto Santos de Souza, Dr.

Divaldo Martins de Souza, Dr.

Jorge Luís Martins da Costa, Dr.

Joseana Moreira Assis Ribeiro, Dra.

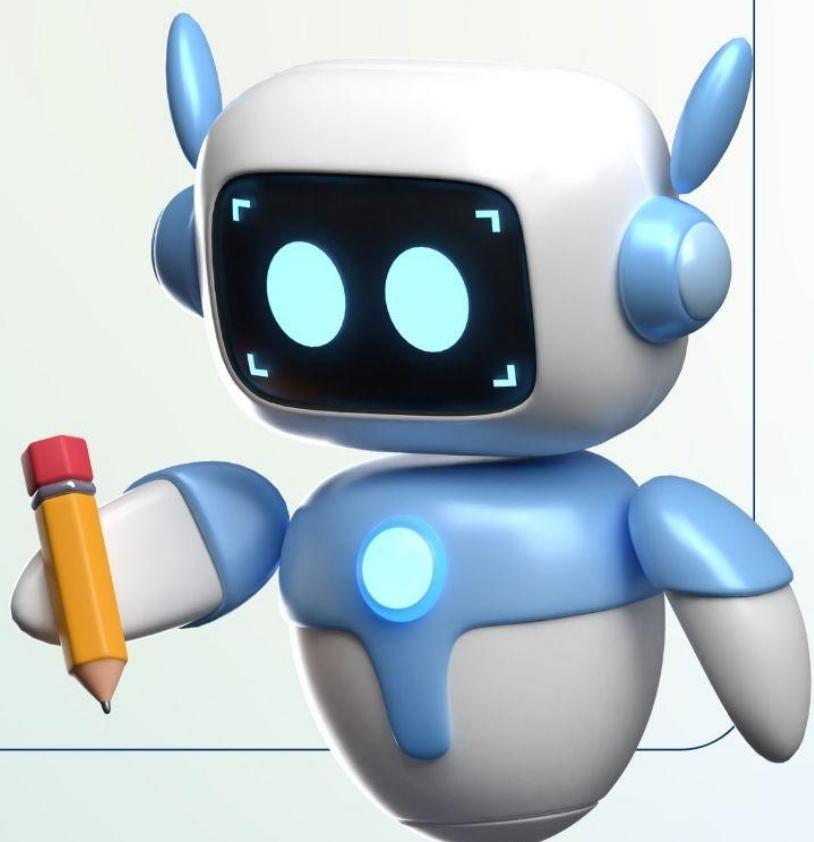
Lindemberg Monteiro dos Santos, Dr.

Luciano Barros da Silva, Dr.

Márcio Venício Cruz de Souza, Dr.

Marco Antônio Barros dos Santos, Dr.

Moisés Simão Santa Rosa de Sousa, Dr.



Apresentação

Prezados leitores,

É com grande satisfação que apresentamos este e-book, fruto do II Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional (ENEAP) e do XVIII Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações (GPs). Este volume é uma coletânea de artigos acadêmicos que refletem a pluralidade de temas e o compromisso com a produção científica de qualidade.

Neste evento, reunimos professores, mestrandos e doutorandos de diversas áreas do conhecimento, que trouxeram contribuições relevantes por meio de pesquisas que dialogam com os desafios e inovações do mundo contemporâneo. Os trabalhos apresentados e agora publicados neste e-book abrangem temas que vão desde educação ambiental, segurança e violência escolar, até a reforma do ensino médio, refletindo a diversidade e a interconexão entre diferentes campos do saber.

Nosso objetivo com este material é proporcionar um espaço de disseminação do conhecimento acadêmico, incentivando a reflexão e o debate sobre questões essenciais para a evolução da educação, da saúde, e do empreendedorismo, áreas temáticas dos eventos. Acreditamos que este e-book será um recurso valioso para estudantes, pesquisadores e profissionais interessados em aprofundar seus conhecimentos nas temáticas aqui exploradas.

Este evento também se destaca por um momento especial de reconhecimento e celebração. Durante sua realização, prestar-se-á uma homenagem a orientandos do Professor Ricardo Pinto abrangendo um total de 46 orientandos, sendo um segundo momento de homenagens do orientador aos seus orientandos. Trata-se de um justo reconhecimento ao empenho desses pesquisadores, cuja trajetória tem fortalecido o avanço do conhecimento em suas respectivas áreas.

Agradecemos a todos os autores que compartilharam suas pesquisas e esforços para enriquecer esta publicação. Desejamos uma excelente leitura e que este e-book sirva de inspiração e base para novas pesquisas e iniciativas acadêmicas.



Atenciosamente,
Os organizadores do II ENEAP e XVIII GPs

Sumário

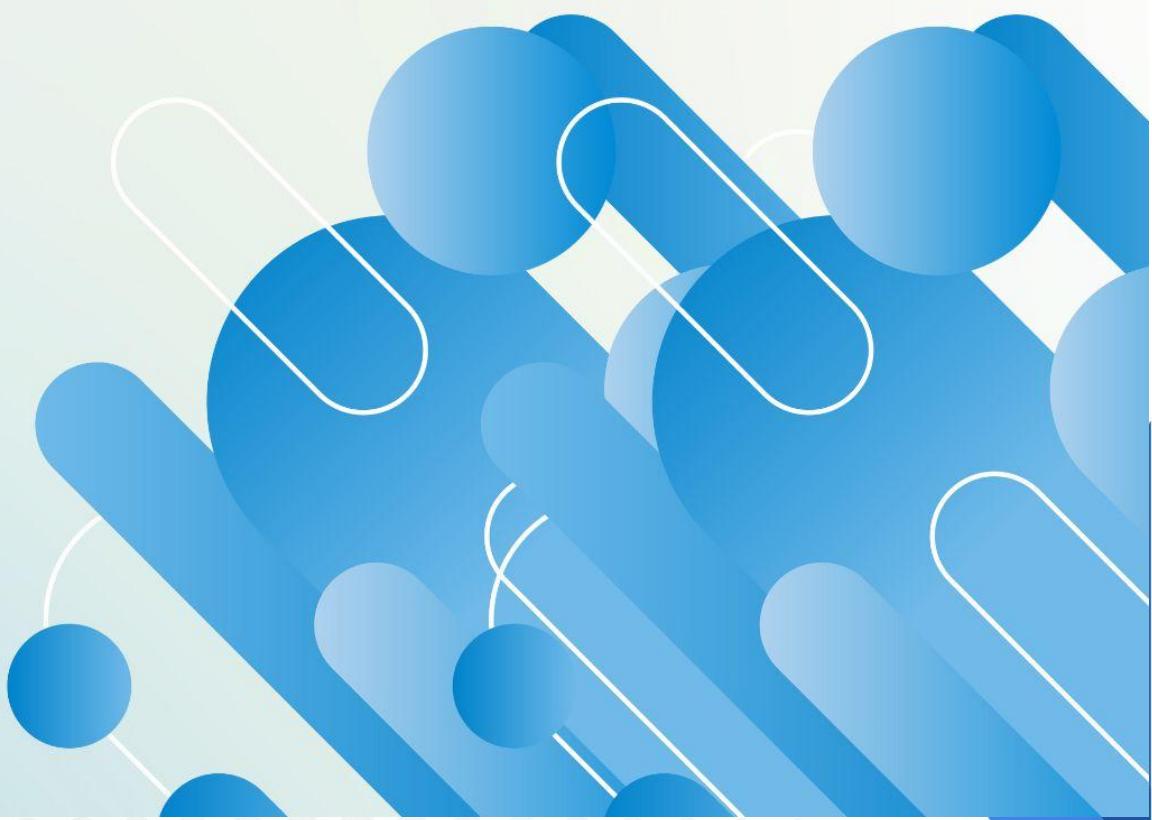
SEÇÃO ARTIGOS

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR: Um olhar sócio histórico	12
DOI: 10.29327/5510999.1-1	12
Ana Maria Picanço do Carmo	12
Ricardo Figueiredo Pinto	12
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	30
DOI: 10.29327/5510999.1-2	30
Anibal Neves da Silva	30
Roberto Alexandre Nascimento do Valle	30
ESTADO DA ARTE SOBRE A SEGURANÇA E VIOLENCIA ESCOLAR: IMPACTOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM	40
DOI: 10.29327/5510999.1-3	40
Armando Alves Júnior	40
Ricardo Figueiredo Pinto	40
ANÁLISE DOS FATORES DE RISCO E DESAFIOS NA SEGURANÇA EM ESCOLAS PÚBLICAS	54
DOI: 10.29327/5510999.1-4	54
Armando Alves Júnior	54
Ricardo Figueiredo Pinto	54
A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	69
DOI: 10.29327/5510999.1-5	69
Gilberto Santiago Ferreira	69
Roberto Santiago Ferreira	69
Éder do Vale Palheta	69
Ricardo Figueiredo Pinto	69
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO ENSINO DE ARTES	80
DOI: 10.29327/5510999.1-6	80
Leandro Ribeiro da Silva	80
Ricardo Figueiredo Pinto	80
O ENSINO DE ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL	99
DOI: 10.29327/5510999.1-7	99
Leandro Ribeiro da Silva	99
Ricardo Figueiredo Pinto	99
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE A INCLUSÃO E A NEGLIGÊNCIA	117
DOI: 10.29327/5510999.1-8	117
Luis Fernando Pantoja Creão	117
Ricardo Figueiredo Pinto	117

Sumário

APONTAMENTOS LEGAIS PARA O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	131
DOI: 10.29327/5510999.1-9	131
Olinda Rocha Alves	131
Ricardo Figueiredo Pinto	131
NAS ESQUINAS DE PROSTITUIÇÃO UM LUGAR PARA DISCUTIR A VULNERABILIDADE DA TRAVESTI NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ.....	142
DOI: 10.29327/5510999.1-10	142
Rileny Mascarenhas Campos	142
A ESTATÍSTICA MUNDIAL SOBRE A LEITURA EM IDADE ESCOLAR	155
DOI: 10.29327/5510999.1-11	155
Roberto Assunção Lopes.....	155
Éder do Vale Palheta.....	155
Ricardo Figueiredo Pinto	155
AVALIAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO: MODELOS, SUBJETIVIDADE E DESAFIOS NA PADRONIZAÇÃO DOS EXAMES DE GRAU.....	177
DOI: 10.29327/5510999.1-12	177
Victória Baía Pinto	177
Ricardo Figueiredo Pinto	177
SEÇÃO PROJETOS	
O YÔGA NA ESCOLA, E OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA MUNICIPAL PARQUE DO BOLONHA DO MUNICÍPIO DE BELÉM -PA.....	191
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	191
Janaina Santana De Melo	191
Ricardo Figueiredo Pinto	191
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DO AMAPÁ	197
CURSO: DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	197
Gilberto Santiago Ferreira.....	197
Ricardo Figueiredo Pinto	197
A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PREMISSA PEDAGÓGICA INTEGRADA AO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO.....	204
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.....	204
Roberto Santiago Ferreira	204
Ricardo Figueiredo Pinto	204
SEÇÃO SLIDES	
A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS RELACIONADAS ÀS DOENÇAS CRÔNICOS- DEGENERATIVAS	212
Éder do Vale Palheta	212
CONSTRUÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS EM ADOLESCENTES DE ESCOLA PÚBLICA EM ANANINDEUA – PA	224
Valéria de Nazaré de Paula Bessa	224
EDUCAÇÃO FÍSICA E PROPOSTAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	231
Éder do Vale Palheta	231

SEÇÃO DE ARTIGOS



**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE
DOCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR: Um
olhar sócio histórico**

DOI: 10.29327/5510999.1-1

Ana Maria Picanço do Carmo

Ricardo Figueiredo Pinto

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR: Um olhar sócio histórico

DOI: [10.29327/5510999.1-1](https://doi.org/10.29327/5510999.1-1)

Ana Maria Picanço do Carmo

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a educação ambiental na formação de educadores socioambientais na educação formal. A metodologia do estudo foi fundamentada na revisão bibliográfica, com o aporte de artigos eletrônicos, obras acadêmicas e documentos relacionados ao tema. A partir dos dados teóricos analisados compreendeu-se que repensar a concepção da formação dos educadores ambientais, constitui o principal desafio imposto para trabalhar com a Educação Ambiental, a fim de que aprendam a atuar de forma eficiente na sala de aula, enfatizando-se a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimentos para os professores, considerando os saberes derivados da experiência prática.

Palavras-chave: Desafio. Prática docente. Meio ambiente.

ABSTRACT

This article aims to analyze environmental education in the training of socio-environmental educators in formal education. The study methodology was based on a bibliographical review, with the contribution of electronic articles, academic works and documents related to the theme. From the theoretical data analyzed, it was understood that rethinking the conception of the training of environmental educators is the main challenge imposed to work with Environmental Education, so that they learn to act efficiently in the classroom, emphasizing the theme of teaching knowledge and the search for a knowledge base for teachers, considering knowledge derived from experience.

Keywords: Challenge. Teaching practice. Environment.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la educación ambiental en la formación de educadores socioambientales en la educación formal. La metodología del estudio se basó en una revisión bibliográfica, con el aporte de artículos electrónicos, trabajos académicos y documentos relacionados con el tema. A partir de los datos teóricos analizados, se entendió que repensar la concepción de la formación de educadores ambientales constituye el principal desafío impuesto al trabajo con Educación Ambiental, para que aprendan a actuar eficientemente en el aula, enfatizando la temática de la enseñanza del conocimiento y la búsqueda de una base de conocimientos para docentes, considerando los conocimientos derivados de la experiencia práctica.

Palabras clave: Desafío. Práctica docente. Ambiente.

INTRODUÇÃO

Este estudo traz a temática sobre os desafios que o professor enfrenta na prática docente para incentivar a educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental e as transformações que este tipo de educação trará para os alunos no futuro, levando em consideração o cenário de muitas mudanças que vem ocorrendo no bem ambiental (Loureiro, 2017).

Como principal objetivo busca-se analisar os principais desafios com que os professores se deparam para trabalhar os recursos didáticos e pedagógicos em favor da educação ambiental direcionada aos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental (Tozoni-Reis, 2018).

Nesse cenário, os professores devem desenvolver as disciplinas com os alunos em sala de aula, utilizando também os componentes curriculares dos temas transversais como a educação ambiental, esta que não deixa de ser desafiadora, pois ao mesmo tempo em que a aula é teórica requer prática para obter resultados satisfatórios para favorecer um indivíduo de princípios e valores que levem em consideração o bem ambiental, além das atividades e motivações elaboradas pelos professores de forma dinâmica e atraente, contribuirão para acontecer à sustentabilidade da educação ambiental (Carvalho, 2018).

A preocupação na busca de soluções para os problemas, evidencia o interesse pelo tema abordado nesta pesquisa, fazendo-se entender que a Educação Ambiental é fundamental. E deve-se colocar em prática desde os primeiros anos de vida do ser humano. Essa preocupação em abordar a temática é relevante pois envolve o futuro e a segurança de todos, pois o descaso com o meio ambiente significa não demonstrar preocupação com a sobrevivência e com a sustentabilidade socioambiental (Guimarães, 2016)

Deve-se lembrar que o atual cenário de degradação da natureza e de incertezas quanto aos desafios globais relacionados ao meio ambiente requer uma leitura nova e crítica da sociedade. É preciso buscar uma maior compreensão das questões socioambientais que afetam o cotidiano como indivíduos e como sociedade. A educação ambiental nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade (Loureiro, 2017).

Para isso, é importante que, mais do que informações e conceitos, a escola se disponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores e com mais ações práticas do que teóricas. Assim, o problema da pesquisa busca resposta a seguinte indagação: quais os principais desafios enfrentados pelo professor na prática docente para a educação ambiental.

Justifica-se a abordagem do tema uma vez que possibilita verificar os principais desafios que o professor enfrenta na sala de aula com os alunos, para estimular a educação ambiental em situações do dia a dia dos alunos, correlacionando o tema ao meio em que vivem, debatendo e trazendo reflexões que visam estimular o raciocínio e a visão crítica desses alunos, para que possam disseminar o aprendizado em casa, na escola e na própria vizinhança, para que mais pessoas conheçam a importância das questões ambientais no contexto da sustentabilidade (Tozoni-Reis, 2018).

Como objetivo geral do estudo busca-se analisar a educação ambiental na formação de educadores socioambientais na educação formal, a partir de um olhar sócio histórico.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: desenvolvimento histórico e conceito HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Gênese e desenvolvimento

Em todo contexto histórico da Educação Ambiental teve o seu princípio a partir das aflições de ecologistas em chamar atenção do mundo para os problemas ambientais que vinha ocorrendo, pois o uso descontrolado dos recursos naturais e o desmatamento das florestas, despertaram preocupações e com isso se ver a importância de envolver a sociedade em ações ambientalmente (DIAS, 1992).

De acordo com Sparemburguer e Silva (2008) apenas após o fim da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1945, os problemas relacionados ao meio ambiente foram sendo tratados com a relevância necessária. Através das atividades das Organizações Não-Governamentais passou-se a tomar medidas progressivas para reparar e preservar o ambiente natural.

É interessante notar que isso ocorreu primeiro com a mobilização de cientistas na década de 1950 do século XX, conscientes dos prejuízos decorrentes da exploração humana, à começar pela poluição industrial dos rios e fontes hidrálicas diversas. Desenvolveram-se campanhas tímidas e isoladas para tentar minimizar a situação, especialmente nos países até então conhecidos como pertencentes ao 1º mundo.

Para isso foram decisivas as ações das Organizações Não Governamentais. Ao não estarem vinculadas aos governos dos países onde estavam sediadas, esses núcleos formados por cidadãos interessados na preservação do meio ambiente e na melhora da qualidade de vida de suas respectivas populações, passaram a contar com a credibilidade de muitos expoentes do cenário político, científico, cultural e social, além dos movimentos populares, ganhando assim força e ímpeto.

Nos anos 60, o movimento ambientalista das ONGs começou a ganhar força mediante grande número de obras literárias que divulgavam a preocupação com a degradação da natureza e também pelas freqüentes manifestações estudantis em defesa da natureza na Europa e nos Estados Unidos. Finalmente, no início de 1970, 300 mil americanos participaram do Dia da Terra, a maior manifestação ambientalista do planeta e que foi o ápice do novo ambientalismo. A partir de então, o ambientalismo começou a sofrer uma transformação, dando origem à Revolução Ambientalista norte-americana (McCormick, 2020, p. 15).

Foram esses movimentos em conjunto que passaram a transformar o panorama socioambiental. Iniciativas, é verdade, bastante limitadas, mas que se tornaram o ponto de

partida para que a sustentabilidade pudesse ser um conceito cada vez mais aceito e tomado como referência para muitos estudos e discussões na no contexto ambiental.

De acordo com Sato (2014, p.23), a primeira definição sobre os conceitos para a Educação Ambiental foi adotada em 1971 pela International Union for the Conservation of Nature (União Internacional pela Conservação da Natureza), aonde foram definidos que a educação ambiental deveria fazer parte da formação dos cidadãos e assim gerou um debate de como se iria aplicar essa temática dentro do contexto social.

Já em 1972, de acordo com Medina (2008) acontece à primeira Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, portanto, a temática começava ser objeto de discussão a nível internacional. Nesta Conferência foi definida diversas medidas que primeiramente teve como objetivo o uso correto do meio ambiente, visando a poluição mundial dos oceanos, o ar e a água, no entanto apesar dos alertas já descritos nessas conferências os maiores avanços da Educação Ambiental foram realmente tornaram mais conhecidos particularmente nas décadas de 1980 e 1990.

Vale ressaltar que de acordo com os estudos de Pedrine (2017, p. 76) “O Plano de Ação da Conferência de Estocolmo recomendou a capacitação de professores e o desenvolvimento de novos métodos e recursos instrucionais para a Educação Ambiental”. Nesse sentido, somente em 1975 em um encontro realizado em Belgrado na Sérvia obteve um pequeno passo sobre a temática, no entanto nesse encontro não foi somente discutido sobre o tema ambiental e sim vários temas. Portanto, após dois anos em 1977, as discussões constituíram força para surgir a criação de um Programa Mundial de Educação Ambiental.

Ainda no referido ano em Tbilisi na Geórgia que aconteceu a conferência mais marcante da história da Educação Ambiental, nesse programa foram definidos princípios, estratégias, objetivos, funções, características, e recomendações para a Educação Ambiental em todo contexto mundial. Foi definido o seguinte:

A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida. (Tbilisi, 2019, p. 54)

Portanto, após esse principal passo ocorreu diversos encontros relacionados a essa temática, dentro deles Comissão Brundtland em 1987, definida como Nosso Futuro em Comum a ECO 92 no Rio de Janeiro 1992 definiu a Agenda 21 com destaque o dilema da relação

homem-natureza e também combate às desigualdades sociais, Viena 1993, Cairo 1994, Copenhagem e Beijing 1995, Roma e Istambul 1996, Milênio em New York em 2000 e a Cúpula do Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo em 2002 (Medina,2008).

Partindo do cenário mundial com diversas conferências e debate, refletiu no cenário brasileiro em 1977, foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que tem como objetivo formar um grupo para elaboração de um documento sobre as diretrizes da Educação Ambiental, e instruir um papel no contexto da realidade socioeconômico-educacional brasileira. (Dias, 1994).

Especificamente em 1984, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) apresenta uma resolução estabelecendo diretrizes para as ações para a Educação Ambiental, sendo aprovada a Resolução 001/86 (1986) que estabelecia as responsabilidades, os critérios básicos e as diretrizes gerais para uso e implementação da Avaliação de Impacto Ambiental (AIA) como um dos instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente. (Dias, 1994). Portanto até o presente momento todas as diretrizes eram totalmente voltada as ações políticas e sócio econômicas, não claramente destinadas a educação.

Por conseguinte, no Brasil pela primeira vez em sua história relacionada a Educação Ambiental era inserido um capítulo específico direcionado ao meio ambiente em sua Constituição Federal (1988 pg. 103)

Art. 225. “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impõe-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Porém, somente em 1997 O Ministério da Educação elabora uma nova proposta curricular, chamada de PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, ficando a partir daí o meio ambiente é definido como tema transversal nos currículos básicos do ensino fundamental, ou seja, de 1º ao 9º ano. Os temas transversais são voltados para a compreensão e para a construção da realidade social do ser humano. Mas a importância da educação ambiental como tema essencial e não somente transversal no processo educacional, de fato só aconteceu em 27 de abril de 1999, com a lei nº 9795/99, que teve como base o artigo nº 225, inciso VI da Constituição Federal de 1988, que diz o seguinte: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. A Política Nacional de Educação Ambiental sob a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, também descreve em seus primeiros artigos:

Art. 1º Entende-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. (Brasil, 1999)

Desse modo, o processo histórico da Educação Ambiental é tomado por ações políticas que vieram se firmando até se refletir na educação. Nessa concepção a educação ambiental tem como principal motivador despertar na sociedade a consciência de que todos fazem parte do meio ambiente de forma que cada um venha desempenhar o seu papel na preservação do meio ambiente. E em toda a concepção histórica a educação ambiental vem descrevendo como objetivo de despertar em cada pessoa ações e consciência crítica sobre a problemática ambiental, sempre ressaltando que por meio de sua preservação que será preservada a qualidade de vida desta e das futuras gerações.

Na sociedade de consumo observa-se que os problemas ambientais têm sido crescentes. Essas questões têm sido cada vez mais preocupantes na medida em que afetam o ser humano de maneira pessoal ou coletivamente. Isso é amplamente divulgado na mídia, sendo que a televisão, o rádio, a internet ou qualquer outro meio de comunicação tem mostrado claramente a gravidade dessa questão à ponto de mover muitos estudiosos e especialistas a estudarem meios urgentes para restaurar o equilíbrio ecológico do planeta.

Para que a discussão sobre o bem ambiental seja relevante e possa se estender aos aspectos mais relevantes na seara social é importante entender o que são *bens* não apenas sob a perspectiva objetiva, enquanto elementos que proporcionam satisfação ao ser humano. Assim, uma definição apropriada para a expressão bens

É algo que proporciona ao homem alguma satisfação. Enquanto bens jurídicos seriam valores materiais ou imateriais que possam ser objeto de uma relação regulada pelo direito. Portanto, o objeto da relação jurídica é um bem que pode ter valor econômico e proporciona alguma satisfação ao homem. (Alves, 2015, p. 71)

Isso mostra que o bem se circunscreve ao plano da satisfação e realização que determinado elemento pode trazer ao ser humano, sendo necessário para isso que se desenvolva o que se costuma denominar de consciência ambiental difundida globalmente e a necessidade prioritária de se elaborar políticas públicas para proteger os bens que provêm da natureza.

Nesse sentido, é importante conhecer a definição de bem ambiental. De acordo com Fiorillo (2016, p. 22)

O bem ambiental é, portanto, um bem que tem como característica constitucional mais relevante ser essencial à sadia qualidade de vida, sendo ontologicamente de uso

comum do povo, podendo ser desfrutado por toda e qualquer pessoa dentro dos limites constitucionais.

Pode-se entender que tudo aquilo que contribui para que a qualidade de vida do homem seja a mais prazerosa e satisfatória tanto do ponto de vista social quanto pessoal. Nesse conceito cabe esclarecer que o bem ambiental é algo coletivo, comum a todos os seres humanos dentro de uma sociedade, estando a disposição desses para seu próprio usufruto.

Nesse ponto não se pode esquecer que o bem ambiental é dotado de valor, pois é essencial para que a saúde e qualidade de vida sejam vivenciadas em sua plenitude. Um aspecto relevante na discussão sobre a definição de bem ambiental é que este não diz respeito apenas aos recursos naturais ou ao meio ambiente natural, mas também aqueles elementos que integram o meio ambiente chamado de artificial, cultural ou então todos aqueles que fazem parte do mundo do trabalho.

O bem ambiental tem como função básica garantir que o homem continue sobrevivendo, tendo uma vida onde expressões como dignidade, qualidade e saúde tenham prioridade e, por isso, mesmo dotados de valor.

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se ao fato de que o bem ambiental pode ser de natureza material ou imaterial apresentando o que se denomina de valor difuso que passa a assumir a função de um objeto mediador para as relações jurídicas de natureza ambiental.

De acordo com Piva (2017, p. 55) “os bens ambientais são imateriais na medida em que constituem o direito à qualidade do meio ambiente, e não os próprios bens em si, tais como água, flora, patrimônio cultural, etc.”

Percebe-se que os bens ambientais assumem a natureza imaterial principalmente por se circunscrever a esfera do direito que os indivíduos têm de usufruí-lo em maior ou menor proporção.

Sirvinskas (2016, p. 72) faz uma interessante abordagem que se estende desde a definição de bem ambiental enquanto recurso natural, até o objetivo principal que é garantir vida digna e honrosa ao homem

O bem ambiental é, em outras palavras, o meio ambiente ecologicamente equilibrado. Como já vimos, o meio ambiente classifica-se em: natural, cultural, artificial e do trabalho. Esse meio ambiente deve ser, por outro lado, essencial a sadias qualidades de vida. Vida, por seu turno, é toda a espécie no ecossistema [art. 3º, I, da Lei n.º 6.938/81]. A Constituição, contudo, restringiu esse conceito por demais amplo, à vida humana.

Pode-se compreender então que o bem ambiental inclui a concepção de que este representa qualquer tipo de bem natural que ao mesmo tempo sirva ao uso comum de toda a

sociedade e estratégico para que se usufrua uma saudável qualidade de vida para garantir que a dignidade da pessoa humana seja contemplada em todos os seus aspectos.

Na discussão sobre a evolução dos bens ambientais é necessário especificar que existe uma subdivisão que é o bem ambiental imediato que se refere especificamente a vida em todas as suas formas e dimensões, sob a ótica antropocêntrica e o bem ambiental mediato que diz respeito especificamente ao meio ambiente equilibrado (Leff, 2022).

A RELAÇÃO AMBIENTE E SOCIEDADE: reflexões sobre a sustentabilidade

A expressão sustentabilidade engloba uma série de definições que buscam estabelecer as suas diretrizes e aplicações em diversos campos da vivência humana. Isso implica dizer que a sustentabilidade possui desdobramentos em aspectos como a economia, o meio ambiente, a cultura, a política (Santos, 2017).

Mas esse assunto não é algo novo, pois existe um histórico que define a forma como ocorreu a relação entre homem e meio ambiente. Se antigamente o processo de insustentabilidade ambiental era caracterizado pela degradação lenta, mas progressiva dos elementos naturais, isso mudou a partir do advento da Revolução Industrial que acelerou muito essa devastação. Carvalho (2013, p. 67) explica

O dinamismo da civilização industrial introduziu radicais mudanças no Meio Ambiente físico. Essas transformações implicaram a formação de novos conceitos sobre o ambiente e o seu uso. A Revolução Industrial, que teve início no século XVIII, alicerçou-se, até as primeiras décadas do último século, nos três fatores básicos da produção: a natureza, o capital e o trabalho. Porém, desde meados do século XX, um novo, dinâmico e revolucionário fator foram acrescentados: a tecnologia.

Compreende-se então que a evolução do modo de produção capitalista que se baseia acima de tudo na exploração frenética dos recursos naturais, acentuou-se sobremaneira com a sofisticação da tecnologia. Isso levou a produção de bens e serviços numa escala antes impensada o que, consequentemente, demandou maior exploração da natureza e problemas para a humanidade.

Dando início a uma verdadeira disseminação das ideias de cunho ambientalista, outros países assumiram protocolos e iniciativas para reduzir os impactos da interferência humana sobre o meio ambiente.

Em 1971, a França criou o Ministério para a Proteção da Natureza e do Meio Ambiente, que fez com que vários outros países reorganizassem ou criassem departamentos ou órgãos responsáveis pela proteção ao meio ambiente. E, em 1972, aconteceu a Conferência das Nações Unidas, que reuniu 113 nações em Estocolmo para discutir problemas do meio ambiente (Carvalho, 2003).

Pode-se considerar essa última iniciativa como um dos acontecimentos mais importantes que marca definitivamente as primeiras iniciativas para corrigir atitudes e ações predatórias, estimulando uma relação menos exploratória entre homem e natureza.

No Brasil, essas iniciativas repercutiram de forma visível pois tanto a sociedade civil quanto o Estado passaram a tomar posição em relação ao trabalho de conscientização e ao mesmo tempo de *ação* contra a exploração irracional do meio ambiente. Os segmentos sociais mais atuantes nesse campo foram o Estado, as ONG's, a sociedade civil e até mesmo as multinacionais, uma vez que o interesse de cada um destes estava de alguma forma ameaçado pela violação crescente do bem ambiental.

Entretanto, cabe destacar que a década de 1990 do século passado foi decisiva para o meio ambiente no Brasil. Isso se deve basicamente porque o país tratava dos assuntos referentes ao meio ambiente como questões isoladas sem relacioná-las com o desenvolvimento socioeconômico. No início daquela década, compreendeu-se que as interferências humanas destruidoras repercutiam também no campo social e econômico o que passou a incomodar e ao mesmo tempo incentivar os vários setores sociais a agir rápido para frear a ação destruidora do homem na natureza.

Uma das primeiras iniciativas para minimizar esses impactos foi introduzir o conceito de desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade e aplicá-lo aos projetos, protocolos, planejamentos e atividades focadas na relação homem e meio ambiente.

Sendo assim, desenvolvimento sustentável passou a se referir

Ao processo político, participativo que integra a sustentabilidade econômica, ambiental, espacial, social e cultural, sejam elas coletivas ou individuais, tendo em vista o alcance e a manutenção da qualidade de vida, seja nos momentos de disponibilização de recursos, seja nos períodos de escassez, tendo como perspectivas a cooperação e a solidariedade entre os povos e as gerações (Silva, 2006, p. 17).

Compreende-se então que a sustentabilidade é o modo de sustentação, ou seja, da qualidade de manutenção de algo. Este algo na realidade são todos aqueles componentes da sociedade humana, as formas de vida enquanto espécies biológicas, individuais e seres sociais. Obviamente que também se inclui no conceito da sustentabilidade ambiental, as demais formas de vida do planeta; afinal, embora o ser humano possua autonomia de existência, não possui independência da natureza.

Sabe-se que os vários atores que compõem o cenário mundial, possuem interesses e concepções diversas sobre desenvolvimento e cuidado com o meio ambiente e de como proceder para a implementação destes conceitos. O simples fato de que todos continuam a lutar pela significativa melhora no padrão de vida e da saúde da natureza, subentende a consciência

de que cada um também possui uma responsabilidade comum para a construção de uma realidade social que permita aos sistemas ambientais persistirem de forma sustentada.

Os princípios da Educação Ambiental (EA) segundo a legislação são de enfoque humanista a partir de uma concepção sustentável, salientando os aspectos sociais, culturais e ecológicos que se baseiem na interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, com incorporação da ética e articulação entre as escalas locais, regionais e globais.

Além disso, está presente nas abordagens desta modalidade o caráter participativo e democrático, abrindo espaço para a inclusão efetiva da comunidade na construção de marcos referenciais e de sínteses inovadoras entre os conhecimentos tradicionais dos povos Amazônicos e o saber formal (Carvalho, 2003).

Na atualidade, é comum observar que a mídia é usada para estimular o consumo tornando-se um instrumento para criar necessidades, o que faz com que muitas pessoas se sintam ansiosas por não conseguirem desfrutar bens e serviços dos quais, frequentemente, não precisam.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS

O período contemporâneo constitui o ponto de partida para se identificar a escola como um fator de necessidade para o desenvolvimento dos princípios que fundamentam a sustentabilidade ambiental. É evidente que isso incita a análise de uma questão anterior a essa, ou seja, a qualidade da formação do docente para as questões ambientais. Quando se discute de forma realista essa situação, então é possível entender porque os reflexos de uma educação não voltada para a sustentabilidade do bem ambiental ainda é recorrente na prática dos educadores e na didática atualmente adotadas na escola (Lima, 2015).

Desse modo, observa-se que faltam professores em redes públicas de educação que são formados para trabalhar com os aspectos ambientais no contexto educacional e, mesmo havendo professores com essa formação, muitos se recusam a ministrar aulas com foco no meio ambiente. O cenário que prevalece então é composto por educadores com formação pouco sólida, recrutados para que não se fique sem aula nas escolas. Em certas regiões, faltam educadores ambientais na rede privada, incapazes de explorar temas voltados para a educação ambiental.

Por outro lado, há casos em que cursos de formação são propostos pelo governo ou pelos mantenedores do ensino, preocupados com a profissionalização, formação e especialização dos educadores, bem como com a aprendizagem do aluno mediante a

informatização dos recursos didáticos e pedagógicos para a Educação Ambiental (Santos, 2020).

Para alguns segmentos da sociedade, o educador ambiental e a escola são necessários, exigindo-se criatividade no trabalho, bem como a necessidade de preparar as novas gerações para uma sociedade de rápidas mudanças, cientes das mudanças no meio ambiente. A situação do professor tem, obviamente, uma relação intrínseca com a percepção social do valor das instituições escolares e dos recursos que ela emprega para a Educação Ambiental.

No contexto das múltiplas contradições e transformações socioeconômicas e políticas em que se apresenta mergulhada a educação brasileira na sociedade contemporânea, pode-se perceber que entre as significativas transformações que ocorreram e ocorrem em relação à formação de educadores ambientais em termos de pesquisas educacionais, ainda vivencia-se no interior de muitas escolas o fracasso escolar, e muitas vezes o professor é julgado como único responsável desse fracasso, o que muitas vezes o faz diminuir os esforços em prol de uma educação ambiental (Saviani, 2013).

Então, questiona-se, por que dessa disparidade, dessa falta de sintonia entre os avanços teóricos e suas transposições referenciais como base para uma prática docente ambiental significativa nas escolas brasileiras e no contexto local. Pensa-se que é preciso compreender como ocorre a formação do educador ambiental, o que e como pensa a sua prática, e se tem clareza do seu papel como agente educativo de fundamental importância no processo educacional.

Em relação a essa questão da formação do educador ambiental levanta-se questões relevantes sobre esta formação, e revela que ainda é possível notar no espaço escolar concepções que consideram o professor como simples técnico reproduutor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados e, com essas práticas sendo desenvolvidas, o fracasso escolar e as desigualdades escolares se fortalecem (Barros, 2015).

Para que essas práticas possam ser superadas destaca-se a importância e necessidade de repensar a formação de professores. Neste sentido a autora enfatiza a importância de se repensar a formação inicial e contínua do educador, a partir das suas práticas pedagógicas, pois, apoiando-se apenas nas estruturas das concepções reproduutoras não é possível compreender na sua totalidade como se opera a produção das desigualdades que tanto afetam o meio ambiente.

A compreensão do significado e da importância da formação continuada docente para o exercício da prática pedagógica e, principalmente, para a transformação da mesma constitui uma exigência fundamental para que os professores se mostrem cada vez mais capacitados para o exercício da docência.

O processo de formação continuada de professores não é novidade. Vários são os autores que apresentam discussões sobre esta temática e ressaltam sua relevância para os profissionais do ensino, como Candau (2017), Nascimento (2010), Pimenta (2012), entre outros. No entanto sua importância, relacionando-a com a necessidade de mudança da escola.

Por exemplo, Pimenta (2012) evidencia que a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Nesse sentido, Candau (2017, p. 46) reforça a definição de que a formação continuada de professores tem sido entendida como “um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”.

Nota-se que a combinação de muitos fatores, juntos, podem colaborar para que esta formação seja significativa para o professor e eficaz para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional daqueles que a ela se submetem.

Desta forma, Nascimento (2010) explica que a formação continuada será significativa para o educador ambiental quando houver maior articulação entre teoria e prática. Além disso, percebe-se que a formação poderá ser capaz de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico dos professores quando, através dos programas de formação continuada, formarem-se profissionais competentes, dotados de uma fundamentação teórica consistente e com capacidade de análise e reflexão crítica acerca de todos os aspectos que compõem e influenciam a educação ambiental.

Em relação às características da formação do educador ambiental podem-se afirmar que estas incluem o fato de que para o professor em serviço também recaem algumas novas exigências. Mais do que nunca, o educador ambiental deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos ambientais, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais. Diante deste panorama, alguns apontamentos a respeito da ampliação do reconhecimento da necessidade e importância da capacitação dos educadores ambientais mediante a formação

No entanto essa formação do educador ambiental não descarta a necessidade de uma boa formação inicial e continuada, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos,

tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação desse educador ambiental. Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para esse educador.

Segundo Nascimento (2020), as propostas de capacitação dos educadores ambientais têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

A formação de educadores ambientais socialmente legitimada é feita em espaços destinados especialmente para esses fins. Trata-se de espaços externos da escola, em tempos que divergem do efetivo trabalho do professor. Nessa mesma linha de pensamento, a formação dos educadores ambientais é questionada e colocada em xeque sempre que surge um novo método ou uma nova política imposta pelo Estado.

Nesse contexto, a consequência mais imediata que o professor é constantemente submetido a cursos de capacitação para aprimorar e reavaliar seus saberes. Carvalho (2020, p.19-20) aponta que, para os investigadores:

Os professores são agentes ativos na construção de sua própria prática (sem esquecer que estão em interação com os demais e imersos nas limitações da escola) e que adquirem e utilizam um corpo de conhecimento, as vezes chamado profissional ou destreza, em suas atividades docentes.

O conhecimento profissional docente tem sido caracterizado como complexo dinâmico e multifacetado. O conhecimento de si mesmo e de seu processo pessoal de aprendizagem profissional da docência também tem sido identificado como componente do conhecimento do educador ambiental.

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos educadores ambientais, que até pouco tempo objetivava a capacitação, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula vem sendo substituída pela abordagem referente a analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimentos para os professores, considerando os saberes derivados da experiência (Saviani, 2015).

Considerando que a tarefa do educador ambiental tem como característica ser um trabalho interativo, a dificuldade de trabalhar com os saberes ambientais formalizados sugere assim contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e formação de professores. Frigotto (2011) discute a necessidade de que a reorganização dos cursos de formação de educadores ambientais seja pensada num contexto de transformação de todo o sistema escolar.

Galo (2020) explica que as questões relacionadas ao meio ambiente, sob a ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais evidencia a importância de buscar formas diferenciadas de pensar e partir para a ação, tanto em nível individual quanto coletivo buscando-se preservar, proteger e estimular a consciência ambiental diante das demandas urgentes que surge em sociedade.

Ainda para Galo (2020) o tema transversal intitulado Meio Ambiente estimula a abordagem da Educação Ambiental em todos os ciclos do ensino fundamental, em todas as áreas de ensino, sendo que a Educação Ambiental deve ser propagada ao longo de eixos temáticos que vão direcionando esse tema transversal em específico. Assim, nota-se a importância e necessidade de se incluir o Meio Ambiente nos currículos adotados nas escolas de modo a caracterizar toda a prática educacional.

Desse modo, pode-se compreender que a transversalidade propõe um tratamento interconectado dos mais variados campos do conhecimento, bem como um estreitamento entre os conteúdos no contexto da instituição de ensino. Assim, os valores e saberes obtidos no cotidiano escolar precisam ser repassados de forma nítida para o educando, tornando-o devidamente preparado para intervir e mudar a realidade, favorecendo o exercício da cidadania (Galo, 2020).

É necessário especificar que a nova BNCC não trata a EA como elemento fundamental para a formação integral dos estudantes da Educação Básica. É na Educação Básica, ensino fundamental, onde se deve construir a base primordial da conscientização dessa nova geração (Brasil, 1998).

A formação do professor para trabalhar a Educação Ambiental é fundamental pois essa formação não possui vínculo com os padrões de poder dominantes pois tem fundamento em valores que devem ser ressignificados para que os docentes tenham uma ação que visa a autonomia para as devidas mudanças que devem ocorrer no ambiente escolar e, mais particularmente, no meio social onde os atores educacionais convivem ,para dar conta da complexidade das interrelações que são estimuladas entre os humanos, a sociedade e o meio natural.

A essa discussão, Tardif (2018) acrescenta que a formação para o ensino não pode limitar-se a conhecimentos e competências, devendo também envolver valores, compromissos normativos e convicções éticas, já que o(a) professor(a) trabalha “com, sobre e para seres humanos em desenvolvimento e aprendizado. Trata-se, no sentido forte, de um trabalho de interações humanas” (Tardif, 2018, p. 41).

Por ter um papel norteador dos currículos educacionais, a nova BNCC deve garantir em atender as necessidades educacionais adotando a EA fundamentada, exclusivamente, no PNEA. Só assim para desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo comprehendeu-se que, estudar e se envolver com a educação ambiental na escola, promove a sensibilização do educando e do educador, visando à compreensão dos componentes e dos mecanismos que regem o bem ambiental.

A educação ambiental torna-se tema das instituições governamentais e não governamentais pela amplitude de problemas ambientais no planeta, entendidos como fatores que modificam o ambiente também prejudicando as relações vivenciadas pelos seres vivos e comprometendo a continuidade das espécies.

Tendo em vista que cada escola tem a autonomia para planejar, aderir a qualquer prática pedagogia na mesma, basta atuar com sua função social como instituição e ir atrás dos seus objetivos como instituição formadora para a sociedade.

A realidade evidencia que o Poder Público trata o tema Educação Ambiental de forma insuficiente. Geralmente o que se nota é que o assunto é evidenciado apenas quando a situação pede que se desenvolva trabalhos, campanhas ou atividades voltadas para o meio ambiente. Não existe uma iniciativa particular do Poder Público, em fazer da Educação Ambiental um fundamento que possa nortear outras questões específicas que envolvem a sustentabilidade do planeta.

Percebe-se que a educação ambiental tem sido um meio estratégico de promover valores compatíveis com a cidadania e a preservação do meio ambiente, tornando os alunos aptos para enfrentarem as questões ambientais a partir de uma mudança de atitude para com o meio circundante.

Todos juntos na escola devem se mobilizar para enfrentar os problemas ambientais pois disso depende a qualidade de vida da população. Assim, é fundamental que a Educação Ambiental nas escolas seja debatida e efetivada com maior assiduidade e de maneira multidisciplinar para se conseguir criar e aplicar formas sustentáveis de interação sociedade-natureza.

Na realidade, o estudo mostrou que este é o caminho para que cada indivíduo mude de hábitos e assume novas atitudes que levem à diminuição da degradação ambiental, promovam a melhoria da qualidade de vida e reduzam a pressão sobre os recursos ambientais.

REFERENCIAS

- ALVES, Almerindo Janela. **Educação Ambiental: regulação e emanciparão para uma sociedade das políticas educacionais contemporâneas** – São Paulo: Cortez, 2005.
- AGUIAR, Clélio Barbosa de. **Percepção do meio ambiente no âmbito escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado)- Faculdade Norte do Paraná - UNOPAR, 2014.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2018.
- ARARUNA, Lucimar Bezerra **Investigando ações de Educação Ambiental no Currículo Escolar**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
- BONAVIDES, Samuel Murgel. **Meio Ambiente em Debate**. 26 ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- CARVALHO, Margarida Jardim Cefan. **Uma alternativa pedagógica para a formação do professor em Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e práticas** – 6 ed. revista e ampliada. São Paulo: Gaia, 1993.
- KLOETZEL, Kurt. **O que é meio ambiente**. Coleção primeiros passos. São Paulo: brasiliense, 1997.
- MCORMICK, J. L.. **Repensando a Didática para a Educação Ambiental**. 5 ed., Campinas, SP: Papirus, 2002.
- LAKATOS, Eva. **Metodologia Científica**. São Paulo, Ed.: Atlas S.A., 2010.
- LIMA, Pedro A. S; MIOTO, S. C. **Metodologia e pesquisa quantitativa**. São Paulo; Ática, 2007.
- LIMA, M. F.; COURAS, L. C. Prevenção da dengue no Amapá: a informação em foco. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v. 37, n. 4, p. 343-350, 2012.

MEDEIROS, Célia; BELLINI, Ana Mara (org). **Os professores e a Reinvenção da Escola: Educação ambiental em foco.** São Paulo: Cortez, 2001.

MORGESTERN, Menga. **Pesquisa em Educação Ambiental.** São Paulo: EPU, 2008.

PADUA, S. M; TABANEZ, M. F. & (orgs.) **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil.** Instituto de Pesquisas Ecológicas - IPÊ. Brasília, 2007.

REGO, Marcos. **O que é Educação Ambiental.** Coleção Primeiros passos. São Paulo: brasiliense, 2003.

SALES, E.M. et al. **Educação ambiental:** percepção ambiental entre alunos e professores do ensino médio. 2011. Disponível em: <<http://annq.org/eventos/upload/1330459011.pdf>>. Acesso em 15 set. 2018.

SATO, Michele. **Educação Ambiental.** São Carlos: RIMA, 2003.

SCHEFFER, Thayane. **Percepção ambiental dos professores da rede municipal de ensino na cidade de São Domingos – SC:** um olhar sobre a educação ambiental local. Monografia do curso de Ciências Biológicas. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Xanxerê. 2009.

SEGURA, D. de S.B. **Educação ambiental na escola pública:** da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SILVA, Aguinaldo Salomão. **Educação Ambiental:** Aspectos Teóricos-Conceituais, Legais E Metodológicos. Juiz de Fora. 2008. Disponível em: <<http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1257248714.pdf>>. Acesso em 18 set. 2022.

SOUZA, Romário. **Educação Ambiental:** Evolução e Conceitos. São Paulo- SP, 2018. Disponível em: < <http://eugestor.com/editoriais/2014/05/educacao-ambiental-evolucao-e-conceitos/>>. Acesso em 18 set. 2022.

SOUZA, Vanessa Marcondes de. **A educação ambiental:** conceitos e abordagens pelos alunos de licenciatura da UFF. Niterói, 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu/766448/Monografia_-_Educacao_Ambiental_conceitos_e_abordagens_pelo_alunos_de_licenciatura_da_UFF>. Acesso em 18 set. 2018.

TRAVASSOS, Edson Gomes. **A prática da educação ambiental nas escolas.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

UNESCO, 1987. **Congreso Internacional UNESCO/PNUMA sobre la educación y la Formación Ambientales,** Moscou. In: Educação Ambiental, Situação Espanhola e Estratégia Internacional. DGMA-MOPU, Madrid.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.29327/5510999.1-2

**Aníbal Neves da Silva
Roberto Alexandre Nascimento do Valle**

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

DOI: [10.29327/5510999.1-2](https://doi.org/10.29327/5510999.1-2)

Anibal Neves da Silva

Roberto Alexandre Nascimento do Valle

RESUMO

De acordo com Romanelli (1987), o que denominamos hoje de Ensino Médio, foi instituído no Brasil pelos jesuítas ainda no período colonial. Desde o período colonial até o tempo presente o Ensino Médio experimentou várias reformas, dentre as quais destacamos a aprovação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, onde a partir dela a estrutura do ensino foi alterada e mudou a nomenclatura dos níveis de ensino, onde o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao 1º grau com duração de oito anos e o antigo colegial mudou para ensino o 2º grau com duração de três anos. Segundo Branco e Zanatta (2021), com o fim do governo militar no final da década de 1980, havia um consenso sobre a necessidade de mudanças a partir da valorização dos aspectos democráticos e sociais, e na educação se notabilizou a proposta de universalização do ensino, para que aumentasse o acesso dos jovens às escolas. A partir da Constituição Federal de 1988, a função da educação e da escola foi reinterpretada, resultando na promulgação da LDB de 1996. Segundo o documento do MEC, o Ensino Médio corresponde na última etapa da Educação Básica, cujo propósito em síntese é formar um estudante cidadão para que ele esteja apto em servir bem a sociedade e exercer eficientemente uma profissão. Mas com o amadurecimento da ciência, da tecnologia, com as mudanças ocorridas na geopolítica, na economia, no meio ambiente, nas comunicações em todo mundo e com o advento da internet e das plataformas digitais, o Ensino Médio precisou experimentar novas mudanças para poder estar atualizado com essas transformações. Destarte, este artigo objetiva empreender uma análise sintética sobre a proposta de reforma do Ensino Médio a partir da perspectiva do novo.

Palavras Chaves: História, Educação, Ensino Médio.

ABSTRACT

According to Romanelli (1978), what we call high school today was established in Brazil by the Jesuits during the colonial period. From the colonial period to the present day, high school has undergone several reforms, among which we highlight the approval of Law No. 5,692 of August 11, 1971, which changed the structure of education and the nomenclature of education levels, where high school and primary school were unified, giving rise to the 1st grade lasting eight years, and the old high school changed to the 2nd grade lasting three years. According to Branco and Zanatta (2021), with the end of the military government in the late 1980s, there was a consensus on the need for changes based on the appreciation of democratic and social aspects, and in education, the proposal for universal education stood out, in order to increase young people's access to schools. Since the 1988 Federal Constitution, the role of education and school has been reinterpreted, resulting in the enactment of the 1996 LDB. According to the MEC document, high school is the last stage of basic education, whose purpose, in short, is to educate students as citizens so that they are able to serve society well and efficiently practice a profession. However, with the frequent advances in science and technology, with the changes that have occurred in geopolitics, the economy, the environment, communications around the world, and with the advent of the internet and digital platforms, high school has had to undergo new changes in order to keep up with these transformations. Therefore, this article aims to undertake a synthetic analysis of the proposed reform of high school from the perspective of the new.

Keywords: History, Education, High School.

RESUMEN

De acuerdo con Romanelli (1978), o que denominamos hoy de Ensino Médio, foi instituído no Brasil pelos jesuítas ainda no período colonial. Desde el período colonial até o tempo presente o Ensino Médio experimentou várias reformas, dentre as quais destacamos a aprovação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, onde a partir de la estrutura do ensino foi alterada e mudou a nomenclatura dos níveis de ensino, onde o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao 1º grau com duração de oito anos e o antigo colegial mudou para ensino o 2º grau com duração de três anos. Segundo Branco y Zanatta (2021), con el gobierno militar de finales de la década de 1980, tienen un consenso sobre la necesidad de mudarse a partir de la valorización de dos aspectos democráticos y sociales, y la educación se nota a propósito de la universalización del aprendizaje, para aumentar el acceso de los jóvenes a las escuelas. A partir de la Constituição Federal de 1988, a função da educação e da escola foi reinterpretada, resultando na promulgação da LDB de 1996. Segundo o documento do MEC, o Ensino Médio correspondem na última etapa da Educação Básica, cujo propósito em síntese é formar um estudante cidadão para que ele esteja apto em servir bem a sociedade e exercer eficientemente uma profesió. Mas com o amíúde avanço da ciéncia, da tecnologia, com as mudanças ocorridas na geopolítica, na economia, no meio ambiente, nas comunicações em todo el mundo e com o advento da internet e das plataformas digitales, o Ensino Médio precisou experimente novas mudanças para poder estar actualizado con esas transformaciones. Primero, este artículo objetivamente comprende un análisis sintético sobre una propuesta de reforma del medio ambiente a partir de la perspectiva de novo.

Palabras clave: Historia, Educación, Bachillerato.

INTRODUÇÃO

De acordo com as normativas estabelecidas na LDBE, o Ensino Médio corresponde na última etapa na formação dos estudantes da Educação Básica. Objetivando uma formação mais atualizada e, por conseguinte, mais qualitativa, em 2017 o Ensino Médio experimentou mais uma reforma, no que tange ao tempo, currículo e funcionalidade. Isto posto, este artigo se propõe a empreender uma análise cartesiana e sintética sobre a proposta de reforma do Ensino Médio, chancelada pelo Ministério da Educação. Com efeito, o objetivo deste artigo é analisar a referida reforma sob a perspectiva do novo, tendo por referência uma formação plena, tal qual estabelece o Artigo 2º da LDBE, se ela oportuniza a oferta de uma formação mais equilibrada, composta por aspectos instrumentais e outros de ordem mais subjetiva. A relevância do tema se justifica por pelo menos três motivos: primeiro por ser nova, é necessário que ela seja analisada para que se avalie seu funcionamento. Segundo, são pelas implicações diretas na educação dos estudantes que cursam esta etapa, dentre elas, se eles estarão preparados para serem aprovados no ENEM. Terceiro, se a referida reforma proporciona de fato, uma formação de natureza mais qualitativamente pedagógica e epistêmica na formação educacional dos estudantes ou se ela é apenas uma oscilação no pêndulo do Ensino Médio. Observamos que a análise supracitada, fundamenta-se em pesquisas bibliográficas sobre a historicidade do Ensino Médio brasileiro e do texto da BNCC para o Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO

A Reforma do Ensino Médio

Consideramos relevante iniciarmos essa dissertação observando que a atual reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415 de 16.2.2017 promoveu alterações significativas na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica. Destarte, este artigo somasse a outros já produzidos sobre o referido tema ao levantar a questão sobre, se a mudança de parte do conteúdo da grade curricular propostos pela reforma supracitada a torna reducionista e mecanicista, ou se ela representa uma forma mais adequada de contemplar as diferentes “juventudes” com suas respectivas culturas, atendendo, assim, ao direito de ver respeitadas suas expectativas em relação à formação escolar de qualidade. fazendo o seguinte questionamento: por que o Ensino Médio precisa de uma Reforma? Carneiro (2016), nos indica um caminho que nos possibilite a chegar em uma resposta coerente, haja vista ele considerar que o Ensino Médio está desconectado dos objetivos estabelecidos pela Educação Básica. Esta desconexão existe na esfera pedagógica, epistêmica e social, porquanto que na prática o Ensino Médio não corresponde com as finalidades estabelecidas no artigo 35 da LDB, para este nível de ensino. Esta desconexão pode também ser identificada quando se analisa o texto publicado pelo Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC, de título: *Consolidando o currículo a partir do aluno-sujeito*, cujo teor é:

O Ensino Médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito, tendo como referencial desta última etapa da educação básica: adolescentes, jovens e adultos. Cada um desses tempos de vida tem a sua singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social. Se a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é também um processo sócio-histórico, o Ensino Médio pode configurar-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os valores sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, a educação média deve abranger as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO. MEC/SEB/DPEM, 2004: 9-10).

Refletindo sobre o teor do texto da SEB/MEC, corroboramos com as considerações de Carneiro (2016), de que o Ensino Médio está desconectado dos objetivos da Educação Básica, onde tal desconexão fez com que ele adquirisse características contrárias à sua própria finalidade, dentre as quais destacamos: um Ensino Médio engessado, limitado, descontextualizado, conteudista, desinteressante, desmotivador, refém de vestibulares, refém de políticas educacionais, distanciado do que estabelece a legislação educacional, ou seja, um Ensino Médio aquém de seus próprios objetivos, cuja consequência é uma ineficiência

operacional, em função de estar em desarmonia com os propósitos da Educação Básica. Definitivamente, esta era uma realidade que não poderia fazer mais parte da história do Ensino Médio e que, portanto, uma mudança era necessária, porém não qualquer mudança, mas uma que lhe desse uma identidade própria, uma autonomia pedagógica, uma característica epistêmica, uma operacionalidade eficiente, que resgatasse sua relevância dentro da Educação Básica. Destarte, é a partir da condição de ausência de identidade, de autonomia e de eficiência operacional é que emerge a necessidade de reforma do Ensino Médio.

Segundo Codes, Fonseca e Araújo (2021), a reforma do Ensino Médio não ocorreu da noite para o dia. Com o objetivo de fazer o Ensino Médio avançar, educadores da rede de ensino público e privado, governos e escolas se reuniram com o propósito de equacionar os problemas estruturais que ele tinha. Entretanto eles perceberam que não era suficiente apenas resolver problemas estruturais, considerando que a escola se encontrava distante dos interesses e das necessidades dos jovens brasileiros, como também das demandas do século 21. Em meio a esta realidade, houve inúmeros estudos e debates em torno do tema, e que resultaram na alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que foi promulgada em 1996, cujo texto da referida lei, já propunha a realização de uma reforma para o Ensino Médio. É mister considerar que o texto da lei de 1996, que referenda a reforma do Ensino Médio sofreu algumas mudanças ao longo de 22 anos, em função das orientações sobre as diretrizes associadas ao cumprimento da Educação Nacional. Dentre as mudanças ocorridas, destacamos a lei nº 11.741/2008 que especifica a alteração da LDB para Educação Profissional e Tecnológica, que resultou na revisão do Marco Legal desta modalidade educacional, onde as formas de ofertas da educação profissional técnica de nível médio foram reformuladas, com vistas a ampliar seu alcance para atender um número maior de estudantes, além de buscar melhorar a qualidade da educação profissional e tecnológica, considerando que a mesma antes estava circunscrita a uma orientação mais restrita. É em meio as mudanças descritas acima que a reforma do Ensino Médio foi sendo construída e envolvendo todas as secretarias estaduais de Educação, para ela acontecer tanto por escolas públicas, quanto nas escolas particulares. Para Lotta et al. (2021), a reforma do Ensino Médio já vinha acontecendo em função ao contexto histórico que ele estava inserido, conforme descreve abaixo:

A agenda de mudanças no Ensino Médio já estava posta há bastante tempo, promovida não apenas pelas diretrizes federais, mas pela própria trajetória da educação que empreenderam. Trata-se de estados que, por exemplo, tinham inovado na criação de EMTI há mais de uma década, aprovado modelos de reorganização curricular, de oferta de educação profissional em turno único, dentre outros (Lotta et al., 2021, p. 407).

A citação acima reflete as várias transformações institucionais que o Brasil estava experimentando e sem dúvida, uma das mais importantes estava acontecendo no Ensino Médio, que propôs rever o papel da escola, objetivando ampliar seus objetivos, como também expandir as potencialidades cognitivas e culturais dos estudantes. Conforme Conrado e Nunes-Neto (2018), num país que possui uma história de déficit educacional grande, tem o desafio de fazer com que a escola seja atrativa para a juventude, para que eles se sintam motivados a estudarem, superando os desafios que inevitavelmente fazem parte do processo e concluírem esse ciclo de sua vida com êxito.

Editada por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a reforma do Ensino Médio no Brasil efetuou a reestruturação de diversos pontos desta etapa da Educação Básica. Em síntese os pontos mais relevantes dessa reforma são: a ampliação da carga horária, a flexibilização da grade curricular e a disponibilização do ensino profissionalizante junto com o propedêutico. Como também a reforma determinou que o currículo do Ensino Médio brasileiro deve ser redefinido a partir de uma da Base Nacional Comum (BNCC), essa Base foi instituída em 17 de dezembro de 2018, através da Resolução de nº 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com Alencar e Mendes (2018), a referida reforma estabeleceu que o Ensino Médio deve possuir a seguinte estrutura curricular: uma formação geral básica, itinerários formativos, disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas, cuja aplicação se dará da seguinte maneira: As disciplinas obrigatórias devem ser ofertadas ao longo dos três anos que são: Português, Matemática e Inglês. As demais disciplinas serão ofertadas desde o primeiro ano e só a partir do segundo ano se tornarão optativas, facultando ao aluno quais ele deseja cursar de acordo com o itinerário formativo que ele escolher. No que diz respeito à carga horária, a formação geral básica há de ocupar no máximo 1.800 horas letivas, e os itinerários formativos, no mínimo 1.200 horas. Além de alterar a reforma estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022). Conforme Alencar e Mendes (2018), o principal objetivo da reforma é garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Visando corresponder com esse objetivo é que a BNCC possibilita aos estudantes escolherem através dos itinerários formativos, disciplinas que correspondam a formação técnica e profissional de suas preferências.

Analisando a proposta de flexibilização da BNCC, identificamos uma característica singular nela, que é propiciar o desenvolvimento de competências a serem trabalhadas nos

currículos escolares, através do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Diferente do modelo anterior, cuja proposta estava centrada na evolução cognitiva dos estudantes, consideramos que através da BNCC se pretende alcançar outras dimensões do desenvolvimento humano, como a social, a emocional e a ética, com vistas a construir um link que possibilite a comunicação deles no mundo acadêmico. Destarte, ao fundamentar o Ensino Médio em competências a BNCC busca alinhá-lo à etapa anterior a ele, como a que está adiante dele que se apresenta em duas perspectivas que são: o mundo do trabalho e o mundo acadêmico, onde ambas apontam para o futuro profissional dos estudantes da educação básica. Para Codes, Fonseca e Araújo (2021), essa característica singular da BNCC, instaura um tipo de lógica sobre a qual o ensino médio deve se desenvolver, evidenciando aspectos como: autonomia na aplicação, protagonismo dos estudantes e interdisciplinaridade. Neste sentido, a atividade em equipe adquire uma relevância significativa nesta etapa de ensino, em função dela corroborar com os aspectos supracitados. Com efeito, a proposta da BNCC visa consolidar na reforma do Ensino Médio a ideia de um ensino mais flexível, nos moldes que já expusemos, baseada nos itinerários formativos que devem ser aplicados pelas escolas, onde cada escola deve oferecer no mínimo dois itinerários, além da possibilidade de um itinerário técnico-profissional.

De acordo com Lopes e Moreira (2021), com a flexibilização do currículo a reforma do Ensino Médio concede aos estudantes a oportunidade de terem a autonomia de escolherem os itinerários que desejam, diante da diversidade de opções a serem apresentadas. Para eles, esta oportunidade possibilita a eles construírem projetos, como também a acreditarem que seus sonhos podem se tornar realidades, no que tange a escolha profissional que eles fizerem, conforme exposto abaixo:

Antes que façamos maiores ponderações, podemos inferir que há uma concordância entre os sonhos e anseios dos estudantes e as propostas da contrarreforma do Ensino Médio. A saber, parece que nossos estudantes estão convencidos de que o ensino técnico e/ou profissionalizante é o caminho mais fácil para a realização de seus sonhos (Lopes; Moreira, 2021, p. 96).

Neste sentido, buscando diferenciar-se de um modelo que oferecia um caminho menos diversificado a ser percorrido a reforma do Ensino Médio promove a oferta de vários caminhos, objetivando contemplar a diversidade de perfis e demandas dos estudantes. Refletindo sobre a forma de como a referida reforma tende a ser aplicada, é notório que ela tende para o lado da educação ao ser ofertada junto ao demais itinerários formativos, isto é, adquirindo um caráter mais profissionalizante do que científico.

É na perspectiva de mudanças, que a Reforma do Ensino Médio objetiva romper com o modelo anterior de Ensino Médio, cuja formação estava estruturada no desenvolvimento das

aprendizagens disciplinares e cognitivas. Diante desse objetivo os sistemas escolares devem se adaptar para corresponder com o novo formato proposto que em síntese são: a expansão da carga horária, transição para a escola de tempo integral e a oferta de itinerários formativos. Considerando tal perspectiva, a efetivação da reforma nos sistemas escolares, precisa estar alinhada com todos os parâmetros por ela estabelecido. Este alinhamento estrutural, pedagógico e metodológico visa proporcionar uma transição do modelo anterior de Ensino Médio, para o novo modelo apresentado pela reforma. Neste sentido, a reforma se apresenta como relevante, por promover uma mobilização nacional das redes de ensino voltadas para revisão dos seus currículos. Esta promoção resultou no envio das propostas de todas as unidades federadas para análise e aprovação no Ministério da Educação. Com efeito, a mudança pretendida pela reforma nos fazer refletir sobre os desafios que estão diante de sua aplicação como: superar os atrasos educacionais, conhecer as demandas da sociedade atual, está em dia com os avanços tecnológicos, corresponder com as aspirações dos jovens estudantes, entender e corresponder com a realidade das escolas a fim de ajustá-las para que as aprendizagens a serem desenvolvidas nelas e a partir delas, reflitam na lógica do currículo, além de propiciar a formação integral dos estudantes a luz do Art. 2º da LDBE. Portanto, é imprescindível repensar os espaços de aprendizagem, a formação e qualificação continuada dos professores, o protagonismo dos estudantes, para que se possa alcançar uma das principais metas da Educação Básica que é diminuir o número de evasões em sua última etapa e, por conseguinte, aumentar o número de estudantes concluintes da mesma, através do eficiente funcionamento do Novo Ensino Médio.

CONCLUSÃO

Considerando que o Ensino Médio corresponde na última etapa na formação dos estudantes da Educação Básica e, portanto, tem a missão de formar os estudantes segundo o que estabelece o Artigo 2º da LDBE, isto é, uma formação que alcance a dimensão plena desses estudantes, no que tange suas potencialidades subjetivas, intelectuais e críticas, contribuindo assim, na construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável, ou seja, mais humanizada. Neste sentido, com base na construção textual deste artigo e tendo analisado a proposta da reforma do Ensino Médio a partir da perspectiva do novo, a resposta referente à pergunta que norteou este artigo, se a referida reforma oportuniza a oferta de uma formação mais equilibrada, composta por aspectos instrumentais e outros de ordem mais subjetiva, é não, pois, apesar da BNCC trazer em sua grade de disciplinas, conteúdos que objetivam desenvolver competências mais amplas aos estudantes no que tange as dimensões

social, emocional e ética e que estas estejam integradas com os aspectos cognitivos e os conteúdos a parte que visa uma preparação de natureza mais acadêmica fica comprometida em função da redução de carga horária especificamente da área das ciências humanas como Filosofia, Sociologia e História. Assim, a reforma fica estagnada, pois ao mesmo tempo que ela consegue dar um passo adiante com a proposta de contemplar uma formação técnica, ela consegue dar um passo para traz, ao diminuir a relevância das disciplinas das ciências humanas para uma formação que visa a plenitude dos estudantes, consoante o texto do Art. 2º da LDBE. Nesta perspectiva, podemos considerar que o objetivo do Novo Ensino Médio de buscar uma formação mais ampla e eficaz do sujeito, fica também comprometida, porquanto o conteúdo das novas disciplinas da grade curricular estabelecida pela BNCC, não corroboram para que a formação pretendida seja contemplada.

Concluímos, portanto, que a história se repete com o Ensino Médio, visto que, mais uma vez ele experimenta uma reforma de característica mais burocrática, porquanto visa priorizar uma formação mais técnica do que cidadã, considerando que o objetivo primaz dessa formação é preparar um estudante tecnicamente eficiente para atender as demandas do mercado de trabalho e não um cidadão ético que sirva bem a sociedade em todos os segmentos que fazem parte dela e não apenas o mercadológico.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, A.; MENDES R. *Reforma do ensino médio Brasileiro: questões relevantes para o debate e implementação – os desafios do ensino médio*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988.
- BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. Revista Insignare Scientia, [S.l], v. 01, n. 01, p. 12-22, 2021. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/emerson-branco/publication/350702959_bncc_e_reforma_do_ensino_medio_implicacoes_no_ensino_de_ciencias_e_na_formacao_do_professor.pdf.html Acesso em: 12 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares Do Ensino Médio. Mec/Seb/Dpem, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec> Acesso em: 14 fev. 2025.
- CODES, Ana Luiza Machado de; FONSECA, Sérgio Luiz Doscher; ARAÚJO, Herton Ellery. *Ensino Médio: Contexto E Reforma. Afinal, Do Que Se Trata?* Rio de Janeiro: IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021.
- CONRADO, D.M., and NUNESNETO, N. Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas [online]. Salvador: EDUFBA, 2018, pp. 77-

118. ISBN 978-85-232-2017-4. Disponível em <https://doi.org/10.7476/9788523220174.0005>. Acesso em: 22 fev. 2025.

LOPES, V. F. M.; MOREIRA, E. E. A Reforma do Ensino Médio: mudar para deixar como está. 2021. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58718.html> Acesso em: 08 fev. 2025.

LOTTA, G. S. et al. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. Revista de Administração Pública, [S.l], v. 55, p. 395-413, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rap/a/kg3bxvskdznmvqcfbqqngg/abstract/?lang=pt.html> Acesso em: 06 fev. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1987.

**ESTADO DA ARTE SOBRE A SEGURANÇA E
VIOLÊNCIA ESCOLAR: IMPACTOS NO
ENSINO E APRENDIZAGEM**

DOI: 10.29327/5510999.1-3

**Armando Alves Júnior
Ricardo Figueiredo Pinto**

ESTADO DA ARTE SOBRE A SEGURANÇA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: IMPACTOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM

DOI: [10.29327/5510999.1-3](https://doi.org/10.29327/5510999.1-3)

Armando Alves Júnior

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

A violência escolar representa um desafio significativo para a qualidade do ensino e a segurança no ambiente educacional. Este estudo tem como objetivo analisar os impactos da violência escolar na aprendizagem e avaliar a eficácia de programas de segurança implementados no Brasil e em outros países. A metodologia adotada combina uma abordagem qualitativa e quantitativa, incluindo revisão de literatura, análise documental e estudo de casos de programas de segurança escolar. Os principais achados indicam que, embora iniciativas como o *Escola Segura* no Paraná e o *Sistema de Proteção Escolar* em São Paulo tenham aumentado a sensação de segurança, seus impactos na redução efetiva da violência ainda são limitados. Conclui-se que a solução para a violência escolar não deve ser exclusivamente baseada na presença de forças de segurança, mas sim em políticas integradas que envolvam prevenção, mediação de conflitos e valorização do ambiente escolar como espaço de aprendizagem e cidadania.

Palavras-chave: Violência Escolar. Segurança Escolar. Políticas Públicas.

ABSTRACT

School violence poses a significant challenge to the quality of education and safety within the educational environment. This study aims to analyze the impacts of school violence on learning and evaluate the effectiveness of security programs implemented in Brazil and other countries. The methodology combines qualitative and quantitative approaches, including literature review, document analysis, and case studies of school security programs. The main findings indicate that while initiatives such as *Escola Segura* in Paraná and the *School Protection System* in São Paulo have increased the perception of safety, their actual impact on reducing violence remains limited. It is concluded that the solution to school violence should not be solely based on the presence of security forces but should instead focus on integrated policies involving prevention, conflict mediation, and valuing the school environment as a space for learning and citizenship.

Keywords: School Violence. School Security. Public Policies.

RESUMEN

La violencia escolar representa un desafío significativo para la calidad de la enseñanza y la seguridad en el entorno educativo. Este estudio tiene como objetivo analizar los impactos de la violencia escolar en el aprendizaje y evaluar la eficacia de los programas de seguridad implementados en Brasil y otros países. La metodología adoptada combina enfoques cualitativos y cuantitativos, incluyendo revisión de literatura, análisis documental y estudios de caso de programas de seguridad escolar. Los principales hallazgos indican que, aunque iniciativas como *Escola Segura* en Paraná y el *Sistema de Protección Escolar* en São Paulo han aumentado la percepción de seguridad, sus impactos en la reducción efectiva de la violencia siguen siendo limitados. Se concluye que la solución a la violencia escolar no debe basarse exclusivamente en la presencia de fuerzas de seguridad, sino en políticas integradas que incluyan prevención, mediación de conflictos y la valorización del entorno escolar como un espacio de aprendizaje y ciudadanía.

Palabras clave: Violencia Escolar, Seguridad Escolar, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A violência escolar tem se consolidado como um dos desafios mais complexos da atualidade, impactando diretamente o ambiente educacional e o desenvolvimento dos estudantes. Segundo a UNESCO (2019), a violência dentro das escolas não se restringe apenas a agressões físicas, mas também inclui abuso psicológico, bullying, discriminação e até mesmo assédio. Esse fenômeno não apenas compromete a segurança dos indivíduos envolvidos, mas também afeta a qualidade do ensino, prejudicando o desempenho acadêmico e a permanência dos alunos na escola. Diante desse cenário, torna-se essencial compreender os fatores que contribuem para a violência escolar e as estratégias utilizadas para preveni-la.

A relevância do tema se justifica pela necessidade de garantir um ambiente seguro e propício ao aprendizado. A escola deve ser um espaço que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos, mas, em muitos casos, a insegurança compromete essa função. De acordo com Silva e Assis (2018), a presença da violência no contexto escolar pode gerar um clima de medo e insegurança, afetando a motivação dos alunos e reduzindo seu engajamento nas atividades educacionais. Além disso, a violência impacta a relação entre professores e estudantes, dificultando a aplicação de metodologias de ensino eficazes e comprometendo a qualidade do processo educativo.

O problema de pesquisa que norteia este estudo refere-se ao impacto da violência escolar na qualidade do ensino e às estratégias adotadas para mitigar esse fenômeno. Programas de segurança escolar, como o "Escola Segura" no Paraná e o "Sistema de Proteção Escolar" em São Paulo, são exemplos de políticas públicas criadas para lidar com essa problemática. No entanto, conforme apontam Lopes e Rossato (2023), embora tais iniciativas tenham proporcionado uma maior sensação de segurança, seus efeitos na redução da violência ainda são limitados. Dessa forma, questiona-se até que ponto a implementação dessas políticas tem sido eficaz na promoção de um ambiente escolar mais seguro e na melhoria da aprendizagem.

O objetivo geral deste estudo é analisar os impactos da violência escolar na qualidade do ensino e avaliar a efetividade das políticas e estratégias adotadas para sua prevenção. Para isso, será realizada uma revisão da literatura sobre programas de segurança escolar no Brasil e em outros países, identificando as principais abordagens utilizadas e seus resultados. Além disso, a pesquisa busca compreender as percepções de gestores, professores e alunos em relação à violência escolar, investigando os desafios enfrentados pelas escolas na implementação de medidas preventivas.

Dessa forma, este estudo contribui para a reflexão sobre a necessidade de abordagens mais eficazes na prevenção da violência escolar, enfatizando a importância de estratégias que

integrem aspectos pedagógicos, sociais e de segurança. Como apontam Chrispino e Dusi (2008), políticas públicas voltadas à cultura da paz e à mediação de conflitos tendem a ser mais efetivas do que ações meramente repressivas. A partir dessa perspectiva, a pesquisa busca ampliar o debate sobre segurança escolar, propondo alternativas que garantam um ambiente de ensino mais acolhedor e favorável ao aprendizado.

DESENVOLVIMENTO

A violência é um fenômeno complexo e multifacetado, impulsionado por uma diversidade de fatores em escala global. Anualmente, mais de 1,3 milhão de mortes são registradas em decorrência dessa problemática (World Health Organization, 2014). As distintas formas de caracterização e definição da violência refletem padrões sociais diversos e diferentes maneiras de manifestação (Silva; Assis, 2018). Com o objetivo de estabelecer uma definição reconhecida internacionalmente, a Organização Mundial da Saúde conceitua a violência como o "uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha grande probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico ou privação".

No que tange à sua prevenção, a Organização Pan-Americana da Saúde destaca que essa pode ser compreendida como a redução da incidência de novos casos, por meio da mitigação ou eliminação das causas estruturais e dos fatores de risco. Além disso, a prevenção envolve a minimização da exposição a condições de vulnerabilidade, considerando tanto os efeitos diretos quanto indiretos de políticas públicas e programas estratégicos (OPAN, 2013).

A violência escolar tornou-se um fenômeno amplamente estudado em diversas regiões do Brasil, abrangendo diferentes formas de agressão. Entre elas, destacam-se as violências físicas, que incluem ataques ao patrimônio, confrontos interpessoais e punições corporais; as violências psicológicas, como agressões verbais, abusos emocionais, exclusão social e bullying; e as violências sexuais, que envolvem discriminação de gênero, assédio, contatos não consentidos e estupros. Esse problema afeta não apenas alunos, mas também funcionários, familiares e pessoas do entorno escolar (UNESCO, 2019). A preocupação com essa questão se justifica pelos impactos negativos que gera, comprometendo tanto a integridade física e emocional dos envolvidos quanto a própria dinâmica escolar. Além de prejudicar o bem-estar dos indivíduos, a violência compromete a sensação de segurança e estabilidade dentro da escola, interferindo no ambiente de aprendizado e nas relações interpessoais.

A partir disso, hoje, a educação escolar é vítima de uma avalanche de constatações, evidências, opiniões, discursos e normas, tudo fundamentado na ideia de melhoria do processo de ensino. Dentre as recomendações para a implementação de ações preventivas em nível local, nacional e internacional, destaca-se a necessidade de integração entre políticas sociais e educacionais. A articulação entre essas políticas e suas interfaces transdisciplinares configura-se como uma estratégia fundamental para a efetividade das iniciativas voltadas à prevenção da violência. (Silva; Assis, 2018).

Nesta seção, será explorado por meio da literatura como a segurança influencia a qualidade educacional, ou seja, os impactos da segurança no processo de ensino-aprendizagem. No âmbito educacional, estudos científicos internacionais indicam que as ações de prevenção à violência nas escolas são fundamentais e necessárias. No entanto, em algumas regiões e países, essas práticas ainda apresentam fragilidades, exigindo um maior grau de planejamento, sistematização e avaliação. Ao estabelecer uma correlação entre os níveis de prevenção da violência adotados na área da saúde e aqueles comumente aplicados no contexto educacional, destaca-se a importância dos conceitos de "prevenção específica" e "prevenção inespecífica" da violência (Silva; Assis, 2018).

Os autores destacam que as ações de prevenção à violência nas escolas que apresentam maior sistematização e ampla disseminação concentram-se, predominantemente, no contexto norte-americano. Essas iniciativas, em geral, adotam métodos objetivos, quantitativos e observacionais, frequentemente baseados em experimentações (Silva; Assis, 2018). Nos países europeus, por outro lado, as estratégias de prevenção nas escolas tendem a priorizar intervenções precoces, com o objetivo de mitigar o impacto dos incidentes e reduzir os riscos de novas ocorrências de violência. Nessas abordagens, a ênfase recai, sobretudo, na prevenção.

Lopes e Rossato (2023) versam sobre o impacto do programa chamado Escola Segura, que emprega policiais militares da reserva remunerada ou reformados para prevenir a violência escolar e melhorar a segurança das escolas no estado do Paraná. O massacre escolar ocorrido em Suzano, no estado de São Paulo, em março de 2019, motivou o recém-empossado governador a anunciar o Escola Segura apenas três dias após o ocorrido. Para Swartz et al. (2016), os policiais podem contribuir para a prevenção de crimes nas escolas de quatro maneiras:

- (i) por meio de rondas capazes de aumentar a vigilância humana de espaços críticos e transmitir sensação de segurança à comunidade escolar;
- (ii) identificando comportamentos e situações problemáticas (ou que podem vir a se tornar) e implementando medidas corretivas em conjunto com os

funcionários das escolas; (iii) auxiliando os funcionários das escolas a melhorar a sua própria capacidade de detecção de problemas e encaminhamento de soluções; e (iv) aconselhando ofensores ou vítimas em potencial.

O impacto do Escola Segura foi avaliado em uma escola estadual da zona leste de Londrina em uma vizinhança com indicadores de crimes patrimoniais elevados. O programa trata-se de uma iniciativa do executivo estadual que modelou o programa e apresentou às escolas e tentou convencê-las das vantagens da participação. Antes de os policiais chegarem à escola, eles foram submetidos a um treinamento de 20 horas e os diretores, a uma oficina de cerca de 4 horas de duração para explicar o funcionamento da política. Um dos objetivos centrais desse treinamento foi instruir os policiais para que atuassem apenas nas situações de ato infracional, deixando as de caráter disciplinar a cargo do corpo pedagógico das instituições de ensino. As observações *in locu* realizadas durante a aplicação dos questionários e as entrevistas indicam que os policiais militares atuantes na escola desempenhavam basicamente duas atividades: a vigilância do espaço escolar e intervenções em ocorrências envolvendo membros da comunidade escolar. Os resultados demonstraram que não houve diferenças significativas, porém, a direção observa que os casos de ofensas sexuais diminuíram, mas sem grandes impactos positivos. Apesar da falta de impacto mensurável na redução da violência escolar, o programa foi bem aceito por diretores, professores e alunos, que acreditavam em sua importância para a segurança da escola.

Em contrapartida, Lopes e Rossato (2023) destacam os efeitos de programas implementados nos Estados Unidos na década de 1950, analisando seus impactos no ambiente escolar. Uma das avaliações examinou a influência dessas iniciativas nos registros de suspensão de alunos em nove escolas públicas de ensino fundamental. Por meio de uma comparação entre os períodos anterior e posterior à implementação do programa, Johnson (1999) identificou uma redução no número de suspensões, indicando um efeito positivo da medida na gestão da disciplina escolar. Apesar dos resultados positivos, foram identificadas várias limitações metodológicas nos estudos de Johson (1999), pois não houve comparações com outras escolas.

Outro estudo aponta que o programa Sistema de Proteção Escolar, implantado na rede pública de ensino do Estado de São Paulo entre 2009 e 2010, que foi criado com o objetivo de prevenir, mediar e resolver conflitos no ambiente escolar. A iniciativa surgiu em resposta a episódios de violência em escolas da capital paulista, levando à formulação de uma política que buscava proteger a integridade física e patrimonial da comunidade escolar. Além disso, o programa visava promover a cultura da paz e melhorar a convivência entre alunos, professores

e funcionários, enfatizando a necessidade de proteção e segurança no espaço escolar (Tibério, 2013).

Embora o programa tenha sido concebido para melhorar o ambiente escolar, sua efetividade é questionada. Apesar de oferecer suporte para lidar com conflitos, a iniciativa acabou reforçando uma estrutura burocrática que pode ter ampliado a sensação de insegurança e dependência das escolas em relação aos órgãos superiores. O uso do Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar (ROE), por exemplo, possibilitou maior comunicação entre as escolas e a Secretaria da Educação, mas também incentivou uma cultura de vigilância constante, que transformou problemas cotidianos em ocorrências formais. Assim, ao invés de fortalecer a autonomia dos professores e gestores, o programa gerou uma relação hierárquica mais rígida, na qual as escolas passaram a depender ainda mais das instâncias administrativas superiores (Tibério, 2013).

Para Tibério (2013) ainda assim, algumas vantagens do Sistema de Proteção Escolar foram observadas. A criação do cargo de professor-mediador foi um dos pontos positivos, permitindo que um profissional fosse dedicado exclusivamente à mediação de conflitos e à promoção da convivência pacífica dentro das escolas. Além disso, a implementação de canais de comunicação direta entre as unidades escolares e os órgãos governamentais possibilitou um suporte mais imediato aos gestores. Muitos diretores relataram que a iniciativa trouxe uma sensação de amparo, pois passaram a contar com diretrizes e apoio técnico para lidar com situações de risco, o que, de certa forma, reduziu a incerteza sobre como agir diante de incidentes.

Por fim, o programa apresentou avanços na tentativa de estruturar políticas de proteção escolar, mas seus impactos sobre a qualidade do ensino não foram comprovados. A mudança no discurso de segurança para proteção pode ser vista como um avanço na gestão de conflitos, porém, a ênfase na prevenção e no monitoramento constante acabou resultando em um ambiente de vigilância excessiva. Dessa forma, embora tenha criado mecanismos de suporte e promovido a cultura da paz, o programa gerou novos desafios para a gestão escolar, levantando reflexões sobre os limites entre proteção e controle dentro do ambiente educacional.

No estudo de Silva e Assis (2018) foi possível notar duas vertentes, após a implementação dos programas de combate à violência nas escolas, foi possível verificar que no Brasil, a implantação do Programa PROINAPE no Rio de Janeiro obteve pouco impacto no que tange a qualidade do ensino, algumas ações favoreceram a conscientização sobre os temas, mas não resultaram em mudanças estruturais significativas. Em contrapartida, em Portugal, houve

redução na incidência de episódios violentos, tornando o ambiente escolar mais seguro; maior participação dos alunos e envolvimento da comunidade escolar, e melhoria na convivência e no aprendizado, uma vez que a prevenção ajudou a minimizar os impactos da violência no desempenho escolar.

Brito e Francisco (2021), ao realizarem uma revisão sobre os programas de combate à violência escolar no Paraná foi constatado que, assim como outros programas aqui abordados, houve dificuldades na implementação, ou seja, ausência de um plano preventivo estruturado e sistemático, a maior parte das estratégias teve caráter emergencial, com foco em resoluções imediatas. Portanto, o estudo demonstrou que, embora existam programas de enfrentamento à violência escolar no Paraná, muitos deles são fragmentados e carecem de uma abordagem integrada com as políticas educacionais. A dependência de ações repressivas e a falta de um trabalho preventivo contínuo limitam os impactos positivos da implementação. Além disso, a violência dentro das escolas afeta diretamente a qualidade do ensino, comprometendo a experiência de aprendizagem e o bem-estar dos alunos.

Outros estudos apontam sobre diferentes vertentes que podem prevenir a violência escolar, Marriel et al. (2006) associa a problemática da violência com a baixa autoestima dos alunos, e sugere que alunos com baixa autoestima tendem a ter dificuldades nas relações interpessoais dentro da escola, tanto com os colegas como com os professores. E, por muitas vezes, se colocam na posição de vítimas de violência escolar, portanto, a valorização desses alunos tende a promover um ambiente acolhedor e seguro, além de melhorar a relação do professor-aluno, os alunos que se sentem valorizados e confiantes, tendem a ser mais motivados a participar das aulas, fazer perguntas e se envolver ativamente nas atividades escolares, aumentando a sensação de pertencimento e incentivando a continuidade dos estudos.

Leme (2009), analisa a gestão da violência escolar e os impactos das políticas públicas e das ações no ambiente escolar para reduzir esse problema. Ele destaca que, embora haja diversas iniciativas em âmbito federal, estadual e municipal para o combate à violência escolar, os resultados desses programas variam e enfrentam desafios significativos, como descontinuidade, falta de articulação entre as instâncias responsáveis e dificuldades na implementação. Alguns programas conseguiram reduzir a violência escolar, especialmente quando envolveram a comunidade e proporcionaram atividades extracurriculares que mantêm os alunos engajados. A abertura da escola nos finais de semana, quando combinada com ações comunitárias, demonstrou impactos positivos na segurança escolar.

A autora argumenta que a violência escolar tem um impacto significativo na qualidade do ensino, afetando tanto o desempenho acadêmico dos alunos quanto o ambiente escolar como um todo. Segundo a autora, um dos principais efeitos negativos é a dificuldade de concentração e o desinteresse dos estudantes, uma vez que o medo e a intimidação reduzem sua participação ativa nas atividades escolares. Além disso, a relação entre professores e alunos é prejudicada, pois a indisciplina e os conflitos constantes minam a autoridade docente, dificultando a aplicação de metodologias de ensino eficazes. A evasão escolar também é um reflexo desse cenário, especialmente para alunos que sofrem bullying ou outros tipos de agressão, o que resulta em menor desempenho acadêmico e dificuldades no aprendizado (Leme, 2009).

A autora ressalta que um dos caminhos para minimizar esses impactos é a gestão escolar eficiente e participativa. Diretores que promovem um ambiente democrático e estabelecem regras claras, aplicadas de forma justa, tendem a reduzir os episódios de violência e melhorar o clima escolar. Além disso, iniciativas como a formação contínua de professores e o envolvimento da comunidade escolar são essenciais para criar um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado. A permanência e o engajamento dos alunos aumentam quando a escola é percebida como um espaço seguro, onde há respeito às diferenças e incentivo à participação ativa. Assim, a qualidade do ensino pode ser significativamente aprimorada quando a gestão escolar se preocupa não apenas com a repressão da violência, mas também com a promoção de um convívio mais harmônico entre todos os envolvidos no processo educacional (Leme, 2009).

O estudo de Lamosa e Guimarães (2016) analisa a presença da Polícia Militar como solução para a violência escolar por meio do Programa Estadual de Integração na Segurança (PROEIS), implementado na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A presença da PM nas escolas resultou em uma maior sensação de segurança para professores e alunos, reduzindo furtos e atos de vandalismo. Segundo levantamento da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, as escolas participantes do PROEIS registraram melhoria na assiduidade dos alunos e maior participação em avaliações externas.

Os autores concluem que a presença da Polícia Militar nas escolas gerou impactos contraditórios. Por um lado, trouxe uma sensação de segurança e ajudou a reduzir pequenos delitos; por outro, reforçou a militarização do ambiente escolar, gerando tensões entre professores, alunos e agentes de segurança. O estudo aponta que, para que a violência escolar seja combatida de maneira eficaz, é necessário investir em políticas preventivas e pedagógicas, e não apenas em medidas repressivas (Lamosa; Guimarães, 2016).

O estudo de Álvaro Chrispino e Miriam Lucia Herrera Masotti Dusi apresenta um modelo de políticas públicas voltado à redução da violência escolar e à promoção da Cultura de Paz, com ênfase na prevenção e na mediação de conflitos. Os autores analisam diferentes experiências no âmbito das políticas educacionais, evidenciando que a massificação do ensino resultou na composição de um público escolar mais heterogêneo, o que intensificou os conflitos no ambiente escolar. Como resposta a essa realidade, foram formuladas políticas públicas que visam minimizar a violência por meio de ações articuladas entre diversos setores da sociedade (Chrispino; Dusi, 2008).

Os autores destacam que a violência escolar tem impactos significativos na qualidade do ensino, comprometendo tanto o ambiente de aprendizagem quanto o desempenho acadêmico dos estudantes. Para aprimorar a qualidade educacional, tornam-se essenciais estratégias que fortaleçam a relação entre a escola e a comunidade, promovam a inclusão social e invistam na capacitação contínua de professores e gestores, permitindo-lhes atuar de forma mais eficiente na mediação de conflitos e na construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

A segurança no ambiente escolar tem sido um fator determinante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar de estudantes e profissionais da educação. Os achados desta seção demonstram que diferentes estratégias foram implementadas para mitigar os impactos da violência nas escolas, desde programas de policiamento ostensivo até políticas de mediação de conflitos e iniciativas pedagógicas voltadas à cultura da paz. No entanto, os resultados dessas iniciativas variam significativamente, sendo dependentes da estrutura organizacional, do suporte governamental e do nível de envolvimento da comunidade escolar. Enquanto alguns programas reduziram a percepção de insegurança e melhoraram a convivência escolar, outros reforçaram uma lógica repressiva, sem atuar nas causas estruturais da violência.

Os estudos apresentados revelam que programas de segurança escolar, como o Escola Segura no Paraná e o Sistema de Proteção Escolar em São Paulo, demonstraram certa eficácia na criação de um ambiente escolar mais protegido, mas também levantaram questões sobre a militarização das escolas e a dependência de medidas disciplinares externas. A presença de policiais no ambiente escolar trouxe maior sensação de segurança, mas não necessariamente contribuiu para a resolução dos problemas internos de indisciplina e violência, que exigem abordagens pedagógicas e sociais mais profundas. Além disso, a implementação de medidas preventivas em países europeus e norte-americanos mostrou que a antecipação de conflitos e a

criação de redes de apoio dentro das escolas podem ser estratégias mais eficazes do que respostas repressivas.

Outro ponto relevante é o impacto da violência escolar sobre a qualidade do ensino, afetando tanto o desempenho acadêmico quanto a permanência dos alunos na escola. A literatura destaca que o medo e a insegurança reduzem a motivação dos estudantes, prejudicando sua capacidade de concentração e participação nas atividades escolares. Além disso, a relação entre professores e alunos é impactada negativamente pela falta de mecanismos adequados de mediação de conflitos, comprometendo a autoridade dos docentes e tornando o ambiente escolar mais tenso e desmotivador. A evasão escolar também se apresenta como um reflexo da violência, especialmente para alunos que vivenciam situações de bullying ou outras formas de agressão.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a solução para o problema da violência escolar não deve ser exclusivamente baseada na presença de forças de segurança, mas sim em um conjunto de ações coordenadas que envolvam a comunidade escolar, famílias e órgãos públicos. A valorização da autoestima dos alunos, como apontado por Marriel et al. (2006), e a gestão escolar democrática, conforme defendido por Leme (2009), são aspectos fundamentais para a criação de um ambiente educacional mais seguro e acolhedor. O fortalecimento das relações entre escola e comunidade, aliado a programas educacionais que promovam a inclusão e a cultura da paz, pode ser um caminho mais eficaz para reduzir os índices de violência e melhorar a qualidade do ensino.

Em síntese, os desafios da segurança escolar exigem um olhar holístico e integrado, no qual medidas preventivas, pedagógicas e estruturais sejam combinadas para garantir um ambiente propício ao aprendizado. A pesquisa evidencia que a repressão, por si só, não resolve o problema da violência, sendo necessário investir na capacitação de professores, na participação ativa dos alunos na gestão da escola e na criação de políticas públicas que priorizem a educação como ferramenta de transformação social. Dessa forma, a construção de um ambiente seguro e educativo dependerá não apenas da presença de mecanismos de controle, mas, sobretudo, do fortalecimento da escola como espaço de aprendizado, cidadania e respeito mútuo.

CONCLUSÃO

A violência escolar é uma problemática complexa que afeta não apenas a integridade física e emocional dos envolvidos, mas também compromete a qualidade do ensino e o ambiente educacional como um todo. Conforme discutido ao longo deste estudo, diferentes estratégias foram implementadas para mitigar seus impactos, desde programas de policiamento ostensivo até políticas voltadas à mediação de conflitos e promoção da cultura da paz. No entanto, os resultados dessas iniciativas variam consideravelmente, dependendo de fatores como estrutura organizacional, suporte governamental e nível de envolvimento da comunidade escolar. Enquanto algumas ações contribuíram para a redução da percepção de insegurança, outras reforçaram um modelo de controle excessivo, sem atuar diretamente nas causas estruturais da violência.

A análise de programas como o Escola Segura no Paraná e o Sistema de Proteção Escolar em São Paulo demonstrou que a presença de agentes de segurança nas escolas pode aumentar a sensação de proteção, mas não necessariamente resulta em uma diminuição efetiva da violência. Como apontado por Lopes e Rossato (2023), esses programas foram bem aceitos por diretores e professores, mas seus impactos mensuráveis na melhoria da qualidade do ensino ainda são limitados. Além disso, a dependência de estratégias repressivas e a burocratização do gerenciamento de conflitos podem acabar dificultando a construção de um ambiente escolar mais participativo e democrático.

Outro aspecto relevante identificado foi a importância de medidas preventivas voltadas para a valorização da autoestima dos alunos e o fortalecimento das relações interpessoais dentro da escola. Como ressaltam Marriel et al. (2006), estudantes que se sentem valorizados e seguros tendem a ter maior engajamento nas atividades escolares e melhor desempenho acadêmico. Além disso, iniciativas como a gestão democrática da escola, conforme defendido por Leme (2009), podem contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor, no qual professores e alunos se sintam parte ativa do processo educativo.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a solução para a violência escolar não deve se basear exclusivamente na presença de forças de segurança, mas sim em um conjunto de ações integradas que envolvam políticas educacionais, sociais e comunitárias. Investimentos na capacitação de professores, no fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade e na promoção de uma cultura de paz são fundamentais para transformar o ambiente escolar em um espaço seguro e propício ao aprendizado. Experiências internacionais mostram que abordagens

preventivas, que antecipam e minimizam conflitos, são mais eficazes do que respostas meramente repressivas.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de um olhar holístico e interdisciplinar para a segurança escolar, combinando medidas pedagógicas, preventivas e estruturais. A violência nas escolas não é apenas um problema de segurança pública, mas um reflexo de questões sociais mais amplas que demandam soluções que vão além da repressão. Dessa forma, a construção de um ambiente escolar seguro dependerá da articulação entre diferentes agentes – gestores, professores, alunos, famílias e órgãos governamentais –, garantindo não apenas a proteção física, mas também o desenvolvimento emocional e acadêmico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008.

JOHNSON, Ida. School violence: the effectiveness of a school resource officer program in a southern city. *Journal of Criminal Justice*, Washington, DC, v. 27, n. 2, p. 173-192, 1999.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz; GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. Polícia Militar como solução para violência escolar: uma análise da reação docente. *RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 03, p. 626-642, 2016.

LOPES, Cleber; ROSSATO, Rafael. **Quando a Polícia Militar vai à escola: uma avaliação de impacto do programa Escola Segura.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e248317, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248317>. Acesso em: 20 de fev. de 2025.

MARRIEL, Lucimar Câmara; ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; OLIVEIRA, Raquel V. C. Violência escolar e autoestima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006.

Organización Panamericana de La Salud (OPS). Prevención de La violencia: la evidencia. El Paso: OPS; 2013.

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. A prevenção à violência em programas interdisciplinares que atuam em escolas brasileiras e portuguesas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, n. 9, p. 2899-2908, 2018.

SWARTZ, Kristin et al. Policing schools: examining the impact of place management activities on school violence. *American Journal of Criminal Justice*, New York, v. 41, n. 3, p. 465-483, 2016.

TIBÉRIO, Wellington. A produção de professores nas escolas: o Sistema de Proteção Escolar e suas articulações saber/poder. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 387-401,

abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200006. Acesso em: 20 de fev. de 2025.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Behind the numbers: ending school violence and bullying. Paris: Unesco, 2019.

World Health Organization (WHO). The Global Status Report on Violence Prevention. Geneve: WHO; 2014.

ANÁLISE DOS FATORES DE RISCO E DESAFIOS NA SEGURANÇA EM ESCOLAS PÚBLICAS

DOI: 10.29327/5510999.1-4

**Armando Alves Júnior
Ricardo Figueiredo Pinto**

ANÁLISE DOS FATORES DE RISCO E DESAFIOS NA SEGURANÇA EM ESCOLAS PÚBLICAS

DOI: [10.29327/5510999.1-4](https://doi.org/10.29327/5510999.1-4)

Armando Alves Júnior

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este estudo analisa os fatores de risco e os desafios da segurança em escolas públicas, considerando a violência escolar como um fenômeno multifacetado que compromete o ambiente educacional e o desenvolvimento dos estudantes. O objetivo central é compreender os impactos da violência na aprendizagem e identificar estratégias institucionais e políticas públicas para mitigar o problema. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, com referência a estudos acadêmicos e dados estatísticos de órgãos oficiais. No desenvolvimento, são discutidas as diferentes formas de violência escolar, os fatores de risco associados, como desigualdade social, infraestrutura precária e falta de suporte pedagógico, além dos impactos na segurança emocional dos alunos e na atuação dos professores. A conclusão destaca a necessidade de ações preventivas e integradas, combinando políticas educacionais eficazes, capacitação docente e fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, de modo a transformar o ambiente escolar em um espaço mais seguro e inclusivo.

Palavras-chave: Segurança; Resiliência; Escola.

ABSTRACT

This study analyzes the risk factors and challenges of security in public schools, considering school violence as a multifaceted phenomenon that compromises the educational environment and students' development. The main objective is to understand the impact of violence on learning and identify institutional strategies and public policies to mitigate the problem. The research adopts a qualitative approach based on a literature review and documentary analysis, referencing academic studies and statistical data from official sources. The development discusses different forms of school violence, associated risk factors such as social inequality, precarious infrastructure, and lack of pedagogical support, as well as the impact on students' emotional security and teachers' performance. The conclusion highlights the need for preventive and integrated actions, combining effective educational policies, teacher training, and strengthening the relationship between school and community to transform the school environment into a safer and more inclusive space.

Keywords: Security; Resilience; School.

RESUMEN

Este estudio analiza los factores de riesgo y los desafíos de la seguridad en las escuelas públicas, considerando la violencia escolar como un fenómeno multifacético que compromete el entorno educativo y el desarrollo de los estudiantes. El objetivo principal es comprender el impacto de la violencia en el aprendizaje e identificar estrategias institucionales y políticas públicas para mitigar el problema. La investigación adopta un enfoque cualitativo basado en una revisión bibliográfica y análisis documental, haciendo referencia a estudios académicos y datos estadísticos de fuentes oficiales. El desarrollo discute las diferentes formas de violencia escolar, los factores de riesgo asociados, como la desigualdad social, la infraestructura precaria y la falta de apoyo pedagógico, así como el impacto en la seguridad emocional de los estudiantes y el desempeño de los docentes. La conclusión resalta la necesidad de acciones preventivas e integradas, combinando políticas educativas efectivas, formación docente y el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad para transformar el entorno escolar en un espacio más seguro e inclusivo.

Palabras clave: Seguridad; Resiliencia; Escuela.

INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno social presente ao longo da história da humanidade, mas, no contexto escolar, assume características específicas relacionadas às formas de dominação pela linguagem, às desigualdades nas relações sociais e às práticas administrativas cotidianas da instituição educativa (Charlot, 2002). No ambiente escolar, a violência pode se manifestar tanto dentro da escola quanto em seu entorno, sendo percebida por professores e demais profissionais da educação por meio de diferentes expressões, como agressões físicas, coerção por força corporal ou armada, abuso de poder, disseminação do medo e sensação de insegurança.

Pesquisas realizadas por Silva e Negreiros (2020) ressaltam que a violência escolar não tem uma única origem, pois resulta de múltiplos fatores que podem ser tanto internos quanto externos ao ambiente educacional. Fatores estruturais, sociais e psicológicos influenciam a forma como a violência se manifesta na escola, tornando necessário um olhar abrangente para compreender suas causas e consequências. Além disso, a violência escolar pode ser agravada pela ausência de políticas eficazes de mediação de conflitos e pelo despreparo de professores e gestores para lidar com situações de agressividade no ambiente escolar.

Estudos também indicam que a incidência da violência escolar pode variar de acordo com a localização geográfica, o contexto cultural e as características individuais dos envolvidos. Fatores como a regionalidade, o país de origem, a sexualidade e a faixa etária influenciam significativamente a forma como a violência se expressa no cotidiano escolar (Abramovay, 2002; Silva e Assis, 2018; Souza, 2019). Assim, é fundamental considerar essas variáveis ao analisar e propor soluções para esse problema, garantindo abordagens que respeitem as particularidades de cada contexto.

Diante dessa diversidade de fatores, torna-se essencial a implementação de políticas públicas e estratégias educacionais voltadas à prevenção e ao enfrentamento da violência escolar. A escola, como espaço de socialização e aprendizado, deve ser capaz de promover um ambiente seguro e acolhedor para todos, fortalecendo relações baseadas no respeito e na cooperação. Além disso, o envolvimento da comunidade escolar, das famílias e das instituições públicas é fundamental para garantir uma abordagem eficaz no combate à violência, assegurando o direito de crianças e adolescentes a uma educação livre de ameaças e intimidações.

OBJETIVO GERAL

Analisar os fatores de risco e os desafios da segurança em escolas públicas, identificando os impactos da violência escolar sobre o desempenho acadêmico e o desenvolvimento dos estudantes, bem como as estratégias institucionais e políticas públicas que podem contribuir para a mitigação desse problema.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com análise bibliográfica e documental, para compreender os fatores de risco e os desafios da segurança em escolas públicas. A pesquisa foi realizada a partir da revisão de literatura sobre violência escolar, contemplando artigos científicos, relatórios governamentais e normativas educacionais. Autores como Debarbieux (2002), Abramovay (2002), Charlot (2002) e Oliveira, Dutra e Ludgero (2023) foram utilizados como referência teórica para fundamentar a discussão sobre as formas de violência na escola e os impactos no desenvolvimento dos estudantes.

Além da revisão teórica, foram analisados dados estatísticos de órgãos oficiais, como o IBGE e o Ministério da Educação, que fornecem um panorama sobre os índices de violência nas escolas e os desafios enfrentados por professores e alunos. A pesquisa também incorporou estudos de caso que ilustram a realidade da insegurança em diferentes contextos regionais, especialmente nas regiões Norte e Sudeste do Brasil, onde a vulnerabilidade socioeconômica tende a ser um fator agravante da violência escolar.

A análise dos dados foi realizada de maneira interpretativa, buscando identificar padrões e correlações entre os fatores de risco e os desafios da segurança escolar. Essa abordagem permitiu não apenas uma compreensão aprofundada do fenômeno, mas também a proposição de estratégias para mitigar a violência e promover um ambiente educacional mais seguro e inclusivo.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender sobre os fatores de risco que podem acarretar na violência escolar, é necessário elucidar algumas definições evidenciadas por alguns autores sobre este tema. A definição da violência escolar é um campo de disputas conceituais, sendo a principal delas a abrangência do termo (Debarbieux, 2002; Oliveira, V., 2023). Existem diversas propostas para

defini-la e categorizá-la (Abramovay, 2002; Charlot, 2002), mas adotamos a perspectiva de Debarbieux (1997, 2001, 2002), que enfatiza a necessidade de considerar a percepção das vítimas. Para ele, além dos crimes e da agressão física, a violência deve ser definida pelos indivíduos que a vivenciam, sendo essencial ouvi-los para identificar até mesmo os sinais mais sutis de sofrimento. Assim, qualquer situação que ocorra no ambiente escolar e cause danos físicos ou psicológicos a alguém (seja estudante ou profissional da educação) ou ao patrimônio (individual ou institucional) caracteriza-se como violência escolar (Debarbieux; Blaya, 2011). Essa abordagem amplia o escopo do conceito, pois os eventos mais recorrentes são, na maioria das vezes, de menor gravidade (Gottfredson; Gottfredson, 1985; Peralva, 1997; Abramovay, 2002).

Diante dessa perspectiva ampliada, torna-se fundamental adotar subdivisões para melhor compreender a violência escolar. A classificação pode ser feita considerando as vítimas e os tipos de eventos. Para categorizar as vítimas, utilizamos a proposta de Charlot (2002), que distingue três formas de violência no contexto educacional. A primeira é a violência contra a escola, na qual a instituição, seus estudantes ou seus profissionais tornam-se alvos justamente por ocuparem essas posições sociais. A segunda é a violência na escola, que ocorre no espaço escolar, mas não é direcionada à instituição ou a seus membros devido à sua função naquele ambiente; trata-se de um evento que poderia acontecer em qualquer outro local, mas que ocorre na escola devido à presença dos envolvidos.

A terceira forma é a violência da escola, que diz respeito às agressões geradas dentro da própria estrutura institucional. Esse tipo de violência pode se manifestar, por exemplo, em atitudes de professores contra estudantes, no desrespeito à cultura das famílias ou em constrangimentos impostos em sala de aula. Essa categoria está diretamente relacionada ao conceito de **violência simbólica**, conforme descrito por Bourdieu e Passeron (1992). Para esses autores, a ação pedagógica opera na seleção de condutas e práticas que serão valorizadas na escola, buscando a reprodução dos códigos culturais das elites econômicas. Nesse processo, as classes populares são forçadas a se adaptar, o que configura um tipo de violência institucionalizada que perpetua desigualdades e exclusões.

Compreender essas distinções é essencial para a formulação de políticas educacionais eficazes que promovam um ambiente mais inclusivo e seguro. O reconhecimento de que a violência escolar assume diferentes formas permite a construção de estratégias que abordem tanto os conflitos interpessoais quanto as estruturas institucionais que perpetuam desigualdades.

Dessa forma, é possível não apenas reduzir os impactos da violência no cotidiano escolar, mas também transformar a escola em um espaço de acolhimento e promoção da equidade.

Vale mencionar que um “fator de risco” é uma característica que, quando presente, aumenta as chances que um dado problema ocorra (Maruschi, 2010). Existem fatores de risco individuais (como o baixo nível socioeconômico familiar e a agressividade dos estudantes e adultos) e contextuais (como elevados índices de criminalidade e pequena oferta de serviços públicos na vizinhança dos estudantes e da escola) (Oliveira; Dutra; Ludgero, 2023).

As condições de segurança e saúde nas escolas é um tema que vem sendo cada vez mais discutido e estudado, visto que vários estudos citam políticas públicas e programas governamentais que contribuem para a segurança da equipe escolar e alunos. Porém, não adianta ter um excelente projeto pedagógico ou uma boa estrutura física se não houver a garantia da segurança de forma contínua e efetiva.

Segundo o Ministério da Economia (Brasil, 2019) a segurança e saúde no trabalho como uma ciência, tem como objetivo a prevenção de acidentes e doenças do trabalho, a partir de um conjunto de procedimentos que visam identificar, avaliar e controlar situações de riscos nos ambientes de trabalho, promovendo saúde e prevenindo acidentes. A escola é o local de trabalho de profissionais como professores, diretores, ajudantes, auxiliares, vigilantes, porteiros e claro, alunos. Portanto, todo estabelecimento escolar deve possuir projetos de segurança nas Normas Regulamentadoras (NRs) do Ministério da Economia, que servem como balizadores para adoção de medidas de proteção à saúde e à vida.

Tendo isso em vista, a instituição de ensino deve identificar todas as situações de risco para a segurança e para a saúde de seus empregados, avalia-los e adotar medidas de proteção necessárias e suficientes para garantir a integridade dos profissionais e das pessoas que frequentam esses espaços. Dentre os riscos citados no documento e que vem de encontro com o objeto de pesquisa deste estudo, são os riscos psicossociais, como: excesso de jornada, pressão por resultados e estresse. Esses fatores de risco podem originar uma série de problemas tais como pressão no trabalho, dificuldades no trato com estudantes o que pode gerar desrespeito, violência psicológica e física, ruído excessivo e outros.

O estudo realizado por Nunes et al. (2014) realizado no Pará aborda sobre fatores de risco e proteção na escola, os aspectos mencionados se aproximam da realidade do Amapá, visto que poucos ensaios abordam sobre o presente objeto de pesquisa no contexto da região Norte. Os autores abordam que as dificuldades presentes no processo de educação escolar

podem comprometer o interesse dos alunos pela escola, esses fatores também representam fracasso escolar e podem constituir-se como risco ao desenvolvimento humano, levando a uma condição de vulnerabilidade social.

Ao buscar compreender sobre a realidade da juventude e sua relação com o ambiente escolar, é importante reconhecer os fatores de proteção presentes nesse contexto de desenvolvimento, os fatores de risco aqui listados são as variáveis que tendem a aumentar a probabilidade de um indivíduo apresentar problemas físicos, sociais e emocionais que configurem um problema para o ambiente escolar, sendo associado ao grau de ocorrência, intensidade, frequência, duração, severidade e percepção (Poletto; Koller, 2008; Yunes, 2003).

Outros fatores de risco que também é mencionado é o uso de drogas, sexualidade inapropriada, agressividade exacerbada e inadaptação social, que são associados negativamente aos aspectos provenientes do convívio familiar (Chiapetti, 2003 apud Nunes, et al. 2014). Diversos fatores podem contribuir para a vulnerabilidade dos jovens, influenciando negativamente seu desenvolvimento. De acordo com Sapienza e Pedromônico (2005), alguns dos principais riscos psicossociais incluem a desnutrição, o atraso no desenvolvimento, os conflitos familiares, o desemprego e a dificuldade de acesso a serviços essenciais, como saúde, lazer e educação. Entre esses desafios, o fracasso escolar se destaca como um problema central, agravado por fatores como desinteresse, violência, alfabetização insuficiente e baixa qualidade do ensino, impactando diretamente o processo educativo.

Nunes, et al. (2014) afirmam que, no Brasil, diversos estudos demonstram que o fracasso escolar está mais presente na vida dos adolescentes da escola pública, o que acarreta outros fatores de acordo com Tacca e Branco (2008) como a baixa autoestima, mas também problema nas habilidades sociais, aceitação pelos pares e na família, além de problemas comportamentais e emocionais.

Leon e Menezes-Filho (2002) destacam que, em nível individual, tanto a escolha do nível educacional quanto o desempenho escolar podem ser impactados por uma série de fatores. Entre eles, estão as condições socioeconômicas do estudante, a conciliação dos estudos com a inserção no mercado de trabalho, o contexto econômico e social da região onde reside e características pessoais. Quando essas influências são desfavoráveis, há um maior risco de perpetuação do ciclo intergeracional de pobreza, além de dificuldades adicionais nos processos de aprendizagem.

Em relação ao Brasil, autores elucidam que há uma insuficiência de condições de acesso e de permanência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, esses problemas podem justificar as sucessivas reprovações e evasão escolar, o que acarreta na elevada defasagem educacional. Segundo esses autores, embora as taxas de conclusão do Ensino Fundamental entre os jovens brasileiros tenham aumentado, os desafios relacionados ao desempenho acadêmico ainda persistem. Altos índices de reprovação e a significativa distorção entre idade e série continuam a ser problemas estruturais no sistema educacional, evidenciando a necessidade de políticas eficazes para a melhoria da qualidade do ensino (Corbucci, et al. 2009).

Ainda tratando-se do território nacional, é possível perceber que o Brasil se caracteriza por uma intensa desigualdade regional, culminando em diversos indicadores sociais, entre eles os educacionais (Nunes, et al. 2014). Ao tratar sobre a região Norte, Nunes et al. (2014) destacam alguns dados no que tange aos resultados desses fatores de risco.

[...] na Amazônia Brasileira, onde se realizou este estudo, a taxa de analfabetos chega a 11,23%, enquanto nos estados da Região Sudeste, como Rio de Janeiro e São Paulo, esta taxa é de 4,0%. No Pará, os dados do IBGE (2013) apontam que em 2010 as taxas de reprovação chegaram a 12,1% no Ensino Fundamental e 11,9% no Ensino Médio. No que se refere à porcentagem de abandono, esta taxa foi de 7% no Ensino Fundamental e 19,2% no Ensino Médio, no ano de 2010. Em São Paulo, por exemplo, as taxas de reprovação e abandono são respectivamente de 12,6% e 4,5%. Tais dados revelam ainda os imensos desafios educacionais para as regiões mais pobres do país (Nunes, et al. 2014, p. 205).

Os resultados de Nunes et al. (2014) possibilitaram a compreensão das relações entre reprovação escolar, percepções quanto à escola e expectativas de futuro entre jovens. Os resultados sobre a relação dos estudantes com a escola não indicaram diferenças significativas entre os sexos. No entanto, observou-se que as médias dos itens “sentir-se bem na escola” e “gostar de ir para a escola” foram superiores à média do item “confiar nos colegas”. Esse achado destaca a importância de uma atenção especial às relações entre pares, uma vez que essas interações podem atuar tanto como fator de proteção quanto de risco. A forma como esses vínculos são construídos influencia diretamente os processos proximais e a formação de laços afetivos, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da resiliência, a permanência na escola e o crescimento pessoal.

Portanto, Nunes et al. (2014) destacam que a escola, embora seja um ambiente de aprendizado e desenvolvimento, também pode apresentar fatores de risco que comprometem a segurança e o bem-estar dos estudantes. Entre os principais desafios, os autores ressaltam a violência escolar, que pode assumir diferentes formas, como agressões físicas, bullying e

exclusão social. Essas experiências podem gerar impactos negativos no desempenho acadêmico, na motivação para os estudos e na construção da autoestima dos alunos. Além disso, a insegurança dentro do ambiente escolar tende a reforçar ciclos de vulnerabilidade social, tornando-se um obstáculo à permanência dos jovens na escola.

Outro fator de risco relevante apontado pelos autores é a relação entre reprovação escolar e insegurança emocional. A repetência pode levar a sentimentos de fracasso, desmotivação e, em muitos casos, ao abandono dos estudos. Esse quadro é agravado pela falta de apoio institucional, tanto por parte da escola quanto da família, dificultando a criação de estratégias eficazes para reverter esse cenário. Assim, a escola pode deixar de ser um espaço de proteção e desenvolvimento para se tornar um ambiente que reforça desigualdades e limita as perspectivas de futuro dos estudantes.

Os desafios da segurança escolar também estão relacionados à estrutura física e organizacional das instituições de ensino. Escolas com infraestrutura precária, ausência de espaços adequados para convivência e lazer, e a falta de profissionais capacitados para lidar com conflitos internos tendem a intensificar os riscos para os alunos. Além disso, o despreparo dos educadores para lidar com questões emocionais e sociais dos estudantes pode resultar na negligência de problemas que impactam diretamente o ambiente escolar, como dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e comportamentos agressivos.

Para mitigar esses fatores de risco, Nunes et al. (2014) enfatizam a importância da implementação de políticas educacionais que promovam um ambiente seguro e acolhedor. Isso inclui o fortalecimento das relações entre professores e alunos, a adoção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e o desenvolvimento de programas de prevenção à violência. Além disso, reforça-se a necessidade de um olhar atento para as relações entre pares, pois a interação entre os estudantes pode ser tanto um fator de proteção quanto um elemento que amplia os riscos dentro da escola. Dessa forma, garantir um ambiente escolar seguro e estimulante é essencial para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento integral dos jovens.

Estudos recentes investigaram a percepção dos diretores de escolas públicas sobre as estratégias de prevenção à violência adotadas nas unidades de ensino sob sua gestão. Ao adentrar na violência em contexto escolar é importante reiterar que essa problemática é um desafio não só para o processo educacional, mas também para a administração pública, que mobiliza áreas como saúde, segurança pública e justiça. Oliveira, Dutra e Ludgero (2023), mencionam que a pandemia de Covid-19 tornou ainda mais válido as estratégias para prevenir a violência nas escolas, pois, indicativos demonstraram que a retomada das aulas presenciais

resultou em danos à saúde mental de estudantes (Instituto Península, 2021). Tal fato, aliado ao acirramento das desigualdades econômicas e escolares (Petrus et al., 2021), criou condições favoráveis para o agravamento da violência.

Outro ponto levantado no estudo, aponta que no Brasil, dados sobre a violência escolar não são coletados com regularidade e, os registros policiais ainda são as principais fontes de informação (Oliveira; Dutra; Ludgero, 2023).

A violência escolar é um fenômeno complexo que resulta da interação de diversos fatores de risco, tanto individuais quanto contextuais. Segundo Oliveira, Dutra e Ludgero (2023), um dos principais fatores de risco está associado ao baixo nível socioeconômico das famílias, que pode impactar a segurança e o desenvolvimento dos estudantes. Jovens provenientes de contextos de vulnerabilidade socioeconômica enfrentam desafios adicionais, como a falta de acesso a serviços básicos e a convivência em ambientes de alta criminalidade, o que pode ampliar sua exposição à violência. Além disso, a pequena oferta de serviços públicos na vizinhança, como espaços de lazer e suporte psicossocial, limita as possibilidades de acolhimento e mediação de conflitos, contribuindo para a marginalização e o aumento da violência dentro das escolas.

Outro fator relevante é a agressividade presente no ambiente escolar, manifestada tanto entre alunos quanto por parte dos próprios adultos. A recorrência de episódios de desrespeito, intimidação e agressões físicas indica um clima escolar deteriorado, no qual o conflito se torna um elemento cotidiano. De acordo com os autores, a história de indisciplina e o descumprimento das normas escolares por parte dos alunos também aparecem como elementos que intensificam esse cenário. Estudantes que demonstram comportamentos desafiadores e desrespeitam as regras frequentemente se tornam mais vulneráveis à exclusão escolar, aumentando as chances de envolvimento em episódios de violência (Oliveira; Dutra; Ludgero, 2023).

A baixa qualidade do clima escolar é outro fator que favorece a violência, pois um ambiente pouco acolhedor e com relações interpessoais frágeis entre alunos, professores e equipe gestora pode ampliar os conflitos e a sensação de insegurança. A falta de ações estruturadas para fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola compromete a construção de um espaço seguro e propício para o aprendizado. Além disso, os autores destacam a falta de preparo da equipe pedagógica para lidar com conflitos, uma vez que a ausência de diretrizes institucionais claras e formação específica dificulta a mediação de situações de violência. Esse

aspecto reforça a necessidade de capacitação contínua dos profissionais da educação para atuarem de maneira mais eficaz na prevenção e no enfrentamento da violência escolar.

Outro aspecto importante abordado pelos autores é a tendência à judicialização e policialização dos conflitos escolares. Muitas vezes, em vez de serem adotadas estratégias pedagógicas para lidar com situações de indisciplina e violência, as escolas recorrem diretamente ao acionamento da polícia ou do Conselho Tutelar. Essa prática pode agravar a criminalização de determinados grupos de alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, intensificando processos de exclusão dentro da escola (Oliveira; Dutra; Ludgero, 2023). Além disso, a ausência de apoio familiar também se mostra um fator crítico, pois quando os responsáveis não acompanham a vida escolar dos alunos, as dificuldades disciplinares podem se agravar. A falta de uma rede de suporte consistente enfraquece a capacidade da escola de atuar preventivamente, tornando os estudantes mais propensos a se envolverem em situações de risco.

No estudo de Fedri (2023) são mencionados principalmente fatores psicológicos no que tange aos fatores de risco da violência escolar e incluem uma série de elementos estruturais, sociais e psicológicos que contribuem para a insegurança dentro do ambiente educacional. Um dos principais fatores identificados é a exposição dos estudantes à violência comunitária, o que reflete diretamente na escola, tornando-a um espaço suscetível a episódios de agressão e conflito. Em regiões com altos índices de criminalidade, a escola frequentemente se torna um reflexo do ambiente externo, intensificando os desafios para a segurança escolar (Fedri, 2023).

Outro fator de risco relevante está relacionado ao bullying e à exclusão social, que podem criar um ambiente de hostilidade entre os alunos. A experiência contínua de humilhação e rejeição pode levar alguns estudantes a desenvolverem comportamentos agressivos como forma de retaliação. Em alguns casos, essa dinâmica pode estar presente em episódios extremos de violência, como os ataques armados em escolas, nos quais os autores relatam histórico de isolamento e perseguição por parte dos colegas (Fedri, 2023).

A falta de suporte psicológico e institucional também é um fator determinante para o agravamento da violência no contexto escolar. A ausência de programas de acolhimento e apoio aos estudantes pode levar a uma deterioração do bem-estar emocional, aumentando os riscos de comportamentos violentos. Além disso, a escola pode falhar em oferecer estratégias eficazes de mediação de conflitos, resultando na escalada de tensões entre alunos e professores (Fedri, 2023).

Por fim, os autores destacam a facilidade de acesso a armas e a influência de discursos violentos como elementos que potencializam os riscos dentro das escolas. Em contextos onde há estímulo à resolução de conflitos por meio da violência e onde os jovens encontram poucos mecanismos institucionais de proteção, há um aumento significativo das chances de episódios graves ocorrerem. Dessa forma, a violência escolar não pode ser analisada de forma isolada, mas sim como parte de um cenário mais amplo, no qual fatores sociais, institucionais e psicológicos se entrelaçam para criar um ambiente propício ao conflito e à agressão (Fedri, 2023).

Como visto, a violência escolar também tem interferência do ambiente externo, e ainda, da região geográfica que a escola se encontra, como visto, vários fatores podem contribuir para essa adversidade. Morais, Souza e Santos (2024) mencionam esses aspectos no estado do Rio de Janeiro, e envolvem uma série de elementos estruturais, sociais e institucionais que contribuem para a insegurança e o aumento da violência no ambiente escolar. Um dos principais aspectos destacados é a presença da violência armada no entorno das escolas, especialmente em comunidades vulneráveis. Segundo Morais, Souza e Santos (2024), professores que atuam em escolas situadas em territórios marcados pela violência armada enfrentam desafios constantes, incluindo a exposição frequente a tiroteios, operações policiais e conflitos entre grupos criminosos, o que impacta diretamente a segurança dos alunos e educadores. Esse contexto transforma a escola em um espaço de medo e tensão, comprometendo o desenvolvimento do ensino e o bem-estar da comunidade escolar.

Além da violência armada, outro fator de risco significativo é a precarização das condições de trabalho docente. A falta de infraestrutura adequada, associada à ausência de políticas públicas eficazes para mitigar os efeitos da violência, leva ao desgaste emocional dos professores. O estudo destaca que muitos docentes relatam altos níveis de estresse, ansiedade e, em casos mais graves, adoecimento físico e psicológico decorrente do ambiente hostil em que trabalham (Morais; Souza; Santos, 2024). Esse cenário contribui para um ciclo de absenteísmo, desmotivação e, eventualmente, abandono da profissão, impactando negativamente a qualidade da educação oferecida.

Outro elemento apontado pelos autores é a falta de diálogo entre a escola e os órgãos de segurança pública. Muitas vezes, as escolas são deixadas à própria sorte diante da escalada da violência no entorno, sem apoio efetivo para garantir a proteção de alunos e professores. Os autores sugerem que a ausência de estratégias integradas entre a escola, a comunidade e as autoridades agrava o sentimento de vulnerabilidade entre os profissionais da educação, que

acabam adotando estratégias individuais para lidar com a insegurança (Morais; Souza; Santos, 2024). Essa falta de articulação reforça a precarização das condições escolares e dificulta a implementação de medidas preventivas contra a violência.

Por fim, a naturalização da violência escolar aparece como um fator preocupante. Em muitos casos, tanto alunos quanto professores passam a considerar a violência como parte inevitável da rotina escolar, o que contribui para a perpetuação do problema. Relatos indicam que episódios de tiroteios e confrontos armados são incorporados ao cotidiano, com a adaptação dos profissionais a medidas emergenciais de segurança, como a interrupção abrupta das aulas e o confinamento de alunos em locais protegidos (Morais; Souza; Santos, 2024). Essa realidade compromete o aprendizado e o desenvolvimento social dos estudantes, além de reforçar a percepção de que a escola, em vez de ser um ambiente seguro, tornou-se um local de risco.

Diante desse contexto, os autores ressaltam a importância da implementação de políticas públicas voltadas à proteção das escolas e da adoção de estratégias que promovam um ambiente seguro para alunos e profissionais. O fortalecimento das redes de apoio comunitário e a criação de programas específicos para a formação de professores em contextos de risco são medidas essenciais para mitigar os impactos da violência e garantir o direito à educação em condições dignas e seguras.

Por fim, a desigualdade social e a exclusão educacional aparecem como elementos estruturais que contribuem para a perpetuação da violência nas escolas. Alunos de classes populares frequentemente vivenciam um distanciamento em relação à cultura escolar, o que pode levar a comportamentos de resistência e oposição às normas institucionais. Essa dinâmica pode reforçar estereótipos negativos e levar à adoção de medidas punitivas, aprofundando a exclusão desses estudantes do ambiente educacional (Oliveira; Dutra; Ludgero, 2023). Diante desse cenário, os autores reforçam a importância de estratégias integradas para a prevenção da violência escolar, combinando ações pedagógicas, sociais e de segurança pública para promover um ambiente educacional mais seguro e inclusivo.

CONCLUSÃO

A violência no ambiente escolar é um problema complexo e multifatorial, influenciado tanto por fatores internos quanto externos à instituição de ensino. O estudo evidenciou que aspectos como desigualdade social, precarização da infraestrutura escolar, ausência de políticas públicas eficazes e falta de preparo dos educadores são elementos que potencializam a

insegurança dentro das escolas. Além disso, a violência não se manifesta apenas por meio de agressões físicas, mas também por formas simbólicas, estruturais e institucionais, tornando-se um fator que compromete diretamente o desempenho acadêmico e a permanência dos estudantes no ambiente escolar.

Diante desse cenário, torna-se essencial o desenvolvimento de estratégias que promovam a segurança nas escolas, considerando não apenas medidas repressivas, mas também ações preventivas que envolvam o fortalecimento do vínculo entre alunos e professores, a qualificação dos profissionais da educação e a implementação de programas de mediação de conflitos. Além disso, políticas públicas devem ser aprimoradas para oferecer suporte psicológico e social aos estudantes, prevenindo o agravamento de comportamentos violentos e reduzindo os impactos da vulnerabilidade socioeconômica na escolarização.

Os achados deste estudo reforçam a necessidade de uma abordagem integrada, que considere a escola como um espaço de formação cidadã e de desenvolvimento humano, indo além da mera instrução acadêmica. Ao reconhecer que a violência escolar não é um fenômeno isolado, mas um reflexo das desigualdades e tensões presentes na sociedade, abre-se caminho para a formulação de políticas mais inclusivas e eficazes. Dessa forma, garantir um ambiente seguro e acolhedor para estudantes e profissionais da educação é um passo fundamental para a construção de um sistema educacional mais equitativo e comprometido com o bem-estar de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.** *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.** *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL.** Ministério da Economia. Subsecretaria de Inspeção do Trabalho. *Cartilha de segurança e saúde nas escolas*. [S.l.: s.n.], [2019].
- CHARLOT, B.** Da relação com o saber às práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 1, p. 133-149, 2002.
- CORBUCCI, P. R.; CASSIOLATO, M. M.; CODES, A. L.; CHAVES, J. V.** Situação educacional de jovens brasileiros. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (orgs.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009. p. 89-108.
- DEBARBIEUX, E.** *L'école et la violence*. Paris: ESF, 2001.
- DEBARBIEUX, E.** *La violence à l'école: état des connaissances*. Paris: ESF, 2002.

- DEBARBIEUX, E.** *La violence en milieu scolaire*. Paris: ESF, 1997.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C.** *Violences à l'école et politiques publiques*. Paris: Armand Colin, 2011.
- GOTTFREDSON, G. D.; GOTTFREDSON, D. C.** *Victimization in Schools*. New York: Plenum, 1985.
- LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A.** Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico – PPE*, v. 32, p. 417-451, 2003.
- MORAIS, K. B.; SOUZA, K. R.; SANTOS, G. B.** Trabalho, violência armada e saúde na visão de professores em uma escola pública no Rio de Janeiro. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 22, 2024, e02835274. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs2835>. Acesso em: 20 de fev. 2025.
- NUNES, T. G. et al.** Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 203-210, maio/ago. 2014.
- OLIVEIRA, V.** *Violência escolar: desafios e reflexões contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2023.
- PERALVA, A.** *La violence scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- POLETO, M.; KOLLER, S. H.** Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008.
- SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M.** Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 209-216, 2005.
- TACCA, M. C. V. R.; BRANCO, A. U.** Processos de significação na relação professor-aluno: Uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, v. 13, n. 1, p. 39-48, 2008.
- YUNES, M. A. M.** Psicologia positiva e resiliência: Foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, v. 8, n. esp., p. 75-84, 2003.

A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: 10.29327/5510999.1-5

**Gilberto Santiago Ferreira
Roberto Santiago Ferreira
Éder do Vale Palheta
Ricardo Figueiredo Pinto**

A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: [10.29327/5510999.1-5](https://doi.org/10.29327/5510999.1-5)

Gilberto Santiago Ferreira

Roberto Santiago Ferreira

Éder do Vale Palheta

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O presente trabalho vem abordar a importância dos estudos históricos na formação de professores de educação física. Para tanto faz uma breve abordagem sobre a Historiografia da Educação Física brasileira, para posteriormente, esboçar algumas reflexões conceituais e metodológicas próprias ao ensino. O principal objetivo deste trabalho será desenvolver argumentos em favor da presença do conhecimento histórico nos cursos de formação de professores em Educação Física. A metodologia adotada será uma análise bibliográfica de literatura com ênfase em livros e artigos mais atuais e relevantes sobre o tema abordado. Conclui-se que foi possível traçar um panorama com discussão sobre limitações e recomendações para estudos futuros relacionados com história e historiografia da Educação Física.

Palavras-chave: Estudos Históricos. Professores. Educação Física. Ensino.

ABSTRACT

This paper addresses the importance of historical studies in the training of physical education teachers. To this end, it briefly discusses the Historiography of Brazilian Physical Education, and then outlines some conceptual and methodological reflections specific to teaching. The main objective of this paper will be to develop arguments in favor of the presence of historical knowledge in teacher training courses in Physical Education. The methodology adopted will be a bibliographic analysis of literature with emphasis on the most current and relevant books and articles on the topic addressed. It is concluded that it was possible to outline an overview with a discussion of limitations and recommendations for future studies related to the history and historiography of Physical Education.

Keywords: Historical Studies. Teachers. Physical Education. Teaching.

RESUMEN

Este trabajo aborda la importancia de los estudios históricos en la formación del profesorado de educación física. Para ello, se ofrece un breve panorama de la Historiografía de la Educación Física Brasileña, para luego esbozar algunas reflexiones conceptuales y metodológicas específicas para su enseñanza. El objetivo principal de este trabajo será desarrollar argumentos a favor de la presencia del conocimiento histórico en los cursos de formación de profesores de Educación Física. La metodología adoptada será un análisis bibliográfico de la literatura con énfasis en los libros y artículos más actuales y relevantes sobre el tema abordado. Se concluye que fue posible trazar un panorama con discusión sobre limitaciones y recomendaciones para futuros estudios relacionados con la historia e historiografía de la Educación Física.

Palabras clave: Estudios Históricos. Profesores. Educación física. Enseñanza.

INTRODUÇÃO

A Educação Física, como área do conhecimento, tem sido marcada em sua trajetória histórica por constantes transformações, seja no campo ideológico, filosófico ou

epistemológico. O panorama atual traz consigo as marcas deste tempo e que pode ser percebido nas discussões que se levantam em torno da Educação Física, seja na busca de sua identidade epistemológica, no reflexo das tendências do mercado de trabalho ditando suas normas, na constante mudança dos regimentos, regulamentos e pareceres, que dão suporte legal à Educação Física. Estas são questões que se constroem historicamente e revelam a Educação Física que temos hoje.

Faz-se necessário, uma reconstrução histórica da Educação Física, para que haja um entendimento do presente e a compreensão dos momentos históricos, que trazem consigo as marcas dos sujeitos e suas relações. Este olhar para a História poderá ser realizado no interior dos cursos de formação inicial em Educação Física, através dos conteúdos da disciplina de História da Educação Física, oportunizando aos alunos o conhecimento do passado, para que realizem uma nova leitura do presente e os consigam perceber-se historicamente neste processo. Com isso a problemática surge, qual a importância dos estudos históricos para os professores de educação física atualmente?

O principal objetivo deste trabalho será desenvolver argumentos em favor da presença do conhecimento histórico nos cursos de formação de professores em Educação Física. A metodologia adotada será uma análise bibliográfica de literatura com ênfase em livros e artigos mais atuais e relevantes sobre o tema abordado.

O conhecimento histórico torna-se de fundamental importância aos que desejam desvendar os mistérios de seu tempo. Embora se perceba que o desenvolvimento de conteúdos como os de história, esteja se desenvolvendo em pequena proporção nos cursos de formação inicial, o que tem levado a crer, tanto ao nível de senso comum, como na consciência profissional que tal conhecimento seja “dispensável” e que o necessário são conhecimentos pragmáticos e instrumentais (Darido, 2023).

A justificativa é que se torna relevante compreender qual a percepção do docente que trabalha com os conteúdos da História da Educação Física, qual o referencial teórico que sustentam tais conteúdos, bem como os Programas de Ensino da disciplina, ou seja, de aspectos que pretensiosamente, possibilitem desvelar como a História é contada/construída no interior dos cursos de Educação Física.

Para compreender a História como uma construção coletiva dos sujeitos em suas relações se torna necessária à análise histórica da Educação Física em todo seu contexto, social, econômico e político, e assim a importância de se estudar os conteúdos históricos nos cursos de formação inicial em Educação Física. Tornando-se convededores dos processos que possibilitaram os acontecimentos do passado e assim interferindo e atuando no presente de

maneira ativa e participativa, os docentes e seus alunos, através da disciplina de História da Educação Física, não seriam apenas meros expectadores, mas construtores de seu tempo.

DESENVOLVIMENTO

As disciplinas curriculares se relacionam com um conjunto de saberes que se articulam e com os demais aspectos presentes na formação inicial. A coerência dos conteúdos selecionados, a metodologia utilizada e a postura do professor irão contribuir para uma totalidade curricular a ser perseguida durante todo o processo de formação (Lucena, 2021).

Dessa maneira, uma disciplina poderá não somente oferecer os conhecimentos específicos de sua área, mas servir de articuladora, interagindo com os demais eixos no âmbito curricular, contribuindo com a formação integral do sujeito. Darido (2023, p.26) destaca a importância da disciplina de História da Educação Física como um importante instrumento para uma leitura mais crítica da realidade:

A disciplina História da Educação Física e do Esporte mais do que apresentar fatos de forma descontextualizada ou desenvolver um pseudocrítica sobre estes fatos deveria estar preocupada em oferecer ao aluno a possibilidade de aprender a compreender historicamente um problema, tendo como base às especificidades que ele irá encontrar em seu exercício profissional e como referência para desenvolver tal compreensão os elementos da crítica histórica colhidos no âmbito da historiografia/Teoria da História.

A universidade como local privilegiado do “saber” terá oportunidades de oferecer, aos que por ela passam, uma vivência rica em experiências de ensino, tornando seus envolvidos em membros ativos do processo histórico e político, como coadjuvantes na ação e reelaboração do conhecimento. Isto poderá fazer com que seus alunos deixem de ser passivos, resignados e impotentes para tornarem-se sujeitos ativos, esclarecidos e emancipados, transformando-se em protagonistas de sua própria história (Almeida; Fensterseifer, 2022).

As várias disciplinas que compõem os currículos de Educação Física estariam contribuindo para que os futuros profissionais, diante de uma sólida formação, percebam sua capacidade de reflexão crítica, através também dos conteúdos ministrados. Para a viabilização de um curso superior no que se refere à elaboração de um currículo e a disposição das disciplinas na grade curricular, existem aspectos legais a serem observados (Lucena, 2021).

Atualmente, novas propostas estão se delineando para os cursos de Educação Física, especialmente através das Diretrizes Curriculares Nacionais, no Parecer CNE/CES Nº 0138/2002 aprovado em 03/04/2002, que oferecem caminhos para serem tomados pelos cursos de formação superior em Educação Física. A nova LDB estabelece quais os conteúdos indispensáveis para uma formação “abrangente para a competência profissional de um trabalho

com seres humanos em contextos históricos-sociais específicos” e que promovam um contínuo diálogo nas diversas áreas do conhecimento e especificidades da Educação Física (Almeida e Fensterseifer, 2022).

Certamente, os interesses ideológicos irão emergir, conforme as opções que forem se efetivando nas propostas curriculares dos cursos superiores. Mas, a possibilidade de discussão e construção coletiva poderá contribuir com a criação de propostas inovadoras, preocupadas com os sujeitos envolvidos no processo do conhecimento. Assim, o enfoque do docente na disciplina ou conteúdo ministrado, pode auxiliar o aluno a situar-se como um sujeito no mundo e, portanto, histórico e levá-lo a perceber-se como agente de transformação, com uma visão mais crítica e reflexiva da realidade profissional (Lucena, 2021).

Segunda Vinão (2023), uma disciplina curricular, além de corresponder aos objetivos previstos para a formação inicial, necessita ser capaz de oferecer um conjunto de saberes essenciais na sua especificidade, integrando-se junto às demais disciplinas, num todo harmônico. Assim, como consequência desta interação, os conteúdos programáticos da disciplina oportunizarão uma apropriação específica do saber e também estarão integrados como um todo no projeto curricular, com os demais eixos curriculares.

Efetivamente, para que possa haver uma apropriação do saber, torna-se necessário ir além do que está posto como conteúdo programático de uma disciplina. Especialmente quando esta disciplina trata do conhecimento histórico. Para tanto, torna-se relevante à compreensão de como a História será delineada a partir dos conteúdos históricos na disciplina de História da Educação Física. Interessa ressaltar que a História numa concepção que se traduz, não somente numa perspectiva linear dos acontecimentos e fatos que marcaram uma época, mas de todas as relações e confrontamentos ideológicos que aconteceram e originaram tais fatos, sendo esta uma das razões de sua relevância (Almeida e Fensterseifer, 2022).

Segundo Darido (2023, p.88) que não pretendeu definir História, mas argumentou em suas reflexões que a maneira mais apropriada para se entender a História, seria numa concepção que tem no homem seu objeto de estudo, como ele mesmo afirma: “(...) o objeto da história é por natureza o homem. Melhor os homens”.

Vinão (2023) trata da História no seu sentido mais amplo e argumenta que, mesmo possuidora de um nome tão antigo não significa que a História que se escreve hoje, sempre foi escrita da mesma maneira. Destacando que se a cada conquista das ciências, fosse preciso encontrar um novo nome, então quantos nomes haveria para cada ciência, e isto seria desnecessário.

O ser humano é torna fruto das relações sociais, das determinações culturais e ideológicas de seu tempo e assim é possível compreendê-lo “não como um ser abstrato, logo como um simples exemplar da sua espécie biológica, mas como um indivíduo concreto, quer dizer, tomando em consideração a sua especificidade histórica, social e individual” (Pestre, 2022, p.81).

Esta concepção de sujeito tanto se aplica ao sujeito em sua historicidade, como ao sujeito que escreve a história de outros sujeitos, Vinão (2023, p.72) analisa as questões das diferentes visões dos historiadores diante de um mesmo fato histórico, levando em conta “a maneira como (o autor) irá dispor num conjunto os elementos já conhecidos e o uso que fará deste conjunto nos seus raciocínios”.

Conforme Pestre (2022) no momento que um historiador volta seu olhar para um determinado acontecimento/momento histórico, é como se ele estivesse com uma máquina fotográfica e que, em dado momento “fotografa” a realidade. Esta ação de dirigir a “objetiva” da câmera para um determinado ponto, está culturalmente definida por uma série de fatores como a situação de classe, os interesses do grupo a que pertence e as motivações conscientes ou subconscientes.

A preocupação com a produção científica representa a “mola mestra” para os avanços capazes de impulsionar as transformações e novas construções de saberes que objetivam a autonomia dos sujeitos. Ainda que vários autores concordem com a importância da pesquisa no meio universitário, ela está aquém do almejado, por diversas razões, seja de ordem política, estrutural, ideológica ou outras. No campo da pesquisa histórica em Educação Física o panorama também não é muito diferente, no entanto pode-se observar um avanço nas produções científicas desta área, especialmente no final da década de 80, conforme observa Linhales (2023, p.336);

Somente no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, esse quadro começa a se alterar. Os fundamentos da Educação Física passam por uma crítica ideológica e num certo sentido epistemológica, onde escrever sobre a história da Educação Física no Brasil, passa a ser um meio de refletir sobre suas teorias e práticas elaboradas no passado, propondo novas perspectivas para a atuação profissional no presente.

Há um crescente avanço nas pesquisas históricas em Educação Física e conforme Melo (2023) tornou-se uma das áreas que tem se desenvolvido substancialmente, o que pode ser observado pelo número de trabalhos produzidos na área de pesquisa histórica e que será discutido posteriormente, neste estudo.

Para Pestre (2022) uma questão considerada relevante é que a pesquisa em História da Educação Física faz com que se estabeleçam elos entre épocas distintas e reportando-se as

ideias, que mesmo tendo-se consciência de que o passado é imutável, conhecê-lo é se transformar e se aperfeiçoar.

A pesquisa torna-se parte integrante do cotidiano de um curso de formação e não cabe a uma única disciplina o compromisso com o seu desenvolvimento, antes, a maioria das disciplinas curriculares no processo educativo poderiam estimulá-la e oportunizá-la. Segundo Melo (2023, p.26) “não se pode limitar a pesquisa em si, devendo também ser incorporada no âmbito das disciplinas dos cursos de graduação, levando os alunos, e futuros professores a perceberem melhor a importância do conhecimento histórico para sua práxis profissional”.

Ao professor ministrante da disciplina entre outras atribuições, caberia também o estímulo e incentivo, principalmente através de seu próprio exemplo, na busca para uma expansão da produção científica e uma constante atualização do que está sendo produzido na área. Esta busca incessante pelo saber construído através da pesquisa, segundo Linhales (2023, p.158) “tem de estar presente dentro de cada um de nós, instigando nossa curiosidade e nos impulsionando para devassar o que encontramos pela frente”.

Os alunos universitários e futuros profissionais da área de Educação Física, provavelmente projetam expectativas em relação a vários aspectos de sua formação, como por exemplo, em relação ao seu embasamento teórico, a sua competência técnica, em relação a sua profissão, ao mercado de trabalho, entre outras. Dessa maneira o contato com a produção científica da área, torna-se relevante para a construção de novos saberes, oportuniza uma tomada de decisões mais conscientes e a buscar soluções criativas para os problemas encontrados, não se conformando apenas com a condição de reprodutores de modelos pré-existentes. Tornando-se capazes de propor uma nova práxis a partir principalmente do conhecimento do passado e por esta razão Vago (2020) enfatiza este aspecto do ensino universitário, em especial na pesquisa histórica, que pode ser incentivada através da disciplina de História da Educação Física.

O aluno precisa assumir o compromisso em sua formação, não ficar na expectativa de aulas copiadas e como sujeito passivo neste processo. O incentivo a pesquisa precisa permear o processo de aprendizagem e possibilitar ao aluno uma busca deste conhecimento científico, visando aprofundar seu cabedal de conhecimento e se tornar o agente de transformação e construção de seu saber, dessa forma a universidade estaria formando um profissional preparado e competente (Melo, 2023).

Conforme destaca Marinho (2023, p.140) “a sociedade deposita sobre a universidade a esperança de que seja vanguarda do desenvolvimento, na condição de elite intelectual. [...] a

sociedade procura na universidade a sinalização dos rumos, o sensoriamento das tendências, o faro das oportunidades”.

Vago (2020) argumenta que professores e seus alunos não podem estar alienados daquilo que acontece na sociedade, é preciso que os alunos discutam aspectos políticos da profissão e seu exercício no contexto social, dessa maneira os mesmos saberão como se posicionar como cidadãos e como profissionais.

Linhales (2023, p.26) reafirma esta ideia quando se referem à questão das disciplinas nos currículos universitários, ressaltando que as mesmas devem apresentar “as questões políticas e sociais que permeiam a escola, para que o futuro professor, [...] esteja apto para ingressar no mercado de trabalho e assumir as responsabilidades que a carreira exige”.

As tendências da historiografia no panorama atual revelam um novo olhar sobre a História da Educação Física e um grande volume de trabalhos de pesquisa vêm se realizando nesta direção, especialmente na última década. Conforme destaca Vago (2020) com a realização de Encontros Nacionais de História do Esporte, Lazer e Educação Física, uma iniciativa do grupo de pesquisa na Universidade Estadual de Campinas, que acontecem periodicamente, resulta numa excelente oportunidade para divulgação de artigos, trabalhos e estudos nesta área de estudos.

A Educação Física (EF) escolar, de modo geral, insere-se nos contextos de formação formal como uma disciplina, visando, entre outros aspectos, contribuir com o desenvolvimento humano (Ramos, 2022). Inserida em um contexto complexo, que expressa uma diversidade de entendimentos sobre as funções da escola e sobre a formação de professores, nem sempre convergentes, a configuração da EF é influenciada pelos movimentos sócio-históricos, pelo desenvolvimento das ciências e da tecnologia e pelos interesses dos Estados.

Bracht (2022) destaca que os professores consideram importante a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de EF, mas não possuem conhecimentos e nem recursos suficientes para promover de modo satisfatório essa inclusão. Para os autores, o professor de EF deve entender seu papel de agente transformador, tendo senso crítico quanto ao corpo-instrumento, voltado para a produtividade, o que advém do modelo capitalista de sociedade.

Marinho (2023) indica, a partir de sua pesquisa, a importância de promover a formação do professor de EF contemplando a inclusão de alunos com necessidades especiais a partir de iniciativa de diferentes âmbitos, como as Instituições Superiores, as Secretarias Municipais de Educação, políticas públicas, direção e coordenação escolar, professores de EF e pesquisas dos coordenadores de cursos de formação.

Quanto à formação inicial, enfatizam que a principal crítica às licenciaturas é o distanciamento com o contexto escolar, de modo que é preciso que os cursos parem de buscar um ideal de formação, com um modelo calcado em uma figura abstrata de um profissional com determinadas qualidades. Também ressaltam críticas à formação continuada, que visaria apenas aspectos técnicos e instrumentais ao invés de valorizar o respeito e resgate da identidade e protagonismo dos professores, considerando-os como sujeitos reflexivos e levando em consideração suas atitudes e emoções (Ramos, 2022).

Para Bracht (2022) há a necessidade de reflexão e de organização do espaço escolar de forma coletiva, de modo que os professores de EF participem na construção do Projeto Pedagógico escolar. Enfatizam que "a Educação Física escolar enquanto componente curricular é um dos responsáveis pela formação do cidadão, e por isso, deve participar das discussões referentes à construção do PPP e compartilhar a sua implementação".

Ramos (2022) por sua vez, apontam a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior insiram os futuros professores nas escolas desde o início do curso, incentivando a reflexão, a sensibilidade e a criticidade dos professores em formação.

Quanto à formação continuada, apontam que esta pode contribuir para criar estratégias de superação dos modelos de ensino tradicionais, possibilitando novas formas de pensar e organizar a prática pedagógica, de modo que não haja uma perspectiva de transmissão de saber, mas de atuação de um professor crítico-reflexivo. Segundo os autores, "não é possível tratar de aspectos apenas técnicos na profissão docente como se as condições psicológicas e culturais do professor fossem alheias a ela" (Marinho, 2023, p.125).

Os trabalhos de Bracht (2022) evidencia que a formação continuada pode promover avanço no conhecimento de professores, seja para proporcionar o domínio de um determinado conteúdo ou para repensar sua prática pedagógica. Um curso de formação continuada sobre capoeira, com intuito de abordar esse conteúdo como um tipo de linguagem corporal que pode ser ensinada e apreendida nas aulas de EF na escola. O foco do estudo não era o curso, mas sim o seu conteúdo, porém foi possível identificar que, através do curso, os professores participantes puderam ter subsídios para abordar a capoeira em aula.

CONCLUSÃO

A docentes em relação à disciplina de História da Educação Física e o conhecimento histórico verificou-se que, para a maioria deles, a disciplina é considerada muito importante na formação inicial de seus alunos. A partir do conhecimento histórico torna-se possível ao

indivíduo, perceber-se como um “sujeito histórico” e atuante neste processo de construção coletiva do próprio conhecimento, conforme a percepção dos docentes.

Observou-se que alguns docentes priorizam em suas aulas os debates e incentivam a produção científica como elementos norteadores de sua ação docente, considerando enriquecedoras as discussões estabelecidas no interior da disciplina e encorajadoras na própria busca do conhecimento pelos alunos.. Há, da mesma forma, uma preocupação dos docentes em relação à sua atualização, que consideram fundamental para o desempenho de suas atividades educacionais.

É fundamental, também, que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais, pois, embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola. A Educação Física escolar deve possibilitar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Nesse sentido, cabe assinalar que os alunos portadores de deficiências físicas não podem ser privados das aulas de Educação Física e é responsabilidade do professor de Educação Física buscar capacitação para que esse processo inclusivo seja desenvolvido de forma viável.

É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente.

Os estudos históricos são de suma importância para que o professor de educação física se torne um profissional melhor, pois quando se conhece o passado se aprimora o presente e se constrói um grande futuro para a profissão.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. ed.9. Editora Magister. Porto Alegre, 2022.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. ed.6. Editora Guanabara Koogan. Rio de Janeiro, 2023.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola e o esporte: uma história de práticas culturais**. ed.5. Editora Cortez. São Paulo, 2023.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade**. ed.6. Editora Autores Associados. Campinas, 2021.

MARINHO, Inezil P. **História da Educação Física e Desportos no Brasil.** ed.18. Editora DEF. Rio de Janeiro, 2023.

MELO, Victoria de. **História da Educacao Fisica e do Esporte no Brasil.** ed.7. Editora IBASA. Rio de Janeiro, 2023.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte:** do homem primitivo aos nossos dias. ed.12. Editora Ibrasa. São Paulo, 2022.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias de Educação Física na escola.** ed.3. Editora Mazza. Belo Horizonte, 2020.

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P.E. **Professoras de educação física: duas histórias, um só destino.** Movimento, Porto Alegre, v.13, n.2, p.13-35, 2022.

PESTRE, Dominique. **Por uma nova História Social e Cultural das ciências:** novas definições, novos objetos, novas abordagens. Cadernos IG/UNICAMP. Volume 6, n.1, 2022.

VINÃO, Antonio. **A história das disciplinas escolares.** Revista Brasileira de História da Educação, n. 18, p. 172-215, 2023.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO ENSINO DE ARTES

DOI: 10.29327/5510999.1-6

**Leandro Ribeiro da Silva
Ricardo Figueiredo Pinto**

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO ENSINO DE ARTES

DOI: [10.29327/5510999.1-6](https://doi.org/10.29327/5510999.1-6)

Leandro Ribeiro da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este estudo analisa a prática pedagógica do docente no ensino de artes, enfatizando a relação entre teoria e prática na Educação Básica. O objetivo da pesquisa foi investigar os desafios enfrentados pelos professores e as metodologias utilizadas para promover um ensino significativo. A metodologia adotada foi qualitativa e descritiva, com levantamento bibliográfico e análise das práticas docentes. Os principais achados indicam que, apesar da obrigatoriedade do ensino de artes no currículo escolar brasileiro, há fragilidades na formação docente e na aplicação de estratégias pedagógicas eficazes. Conclui-se que a integração entre teoria e prática ainda é um desafio, sendo necessário o aprimoramento da formação inicial e continuada dos professores, além de investimentos em infraestrutura e materiais didáticos para fortalecer o ensino de artes.

Palavras-chave: Ensino de Artes; Prática Pedagógica; Formação Docente; Metodologias de Ensino; Educação Básica.

ABSTRACT

This study analyzes the pedagogical practice of teachers in arts education, emphasizing the relationship between theory and practice in Basic Education. The objective of the research was to investigate the challenges faced by teachers and the methodologies used to promote meaningful teaching. The methodology adopted was qualitative and descriptive, with a bibliographic review and analysis of teaching practices. The main findings indicate that, despite the mandatory inclusion of arts education in the Brazilian school curriculum, there are weaknesses in teacher training and the application of effective pedagogical strategies. It is concluded that the integration between theory and practice remains a challenge, requiring improvements in initial and continuing teacher training, as well as investments in infrastructure and teaching materials to strengthen arts education.

Keywords: Arts Education; Pedagogical Practice; Teacher Training; Teaching Methodologies; Basic Education.

RESUMEN

Este estudio analiza la práctica pedagógica del docente en la enseñanza de las artes, enfatizando la relación entre teoría y práctica en la Educación Básica. El objetivo de la investigación fue investigar los desafíos que enfrentan los profesores y las metodologías utilizadas para promover una enseñanza significativa. La metodología adoptada fue cualitativa y descriptiva, con una revisión bibliográfica y análisis de prácticas docentes. Los principales hallazgos indican que, a pesar de la obligatoriedad de la enseñanza de las artes en el currículo escolar brasileño, existen debilidades en la formación docente y en la aplicación de estrategias pedagógicas efectivas. Se concluye que la integración entre teoría y práctica sigue siendo un desafío, siendo necesario mejorar la formación inicial y continua de los docentes, además de inversiones en infraestructura y materiales didácticos para fortalecer la enseñanza de las artes.

Palabras clave: Enseñanza de las Artes; Práctica Pedagógica; Formación Docente; Metodologías de Enseñanza; Educación Básica.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica do docente no ensino de artes desempenha um papel essencial na formação integral dos alunos, proporcionando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o aprimoramento da criatividade e da expressão artística. Segundo Ana Mae Barbosa (2009), a educação artística permite que os estudantes desenvolvam novas formas de interpretar o mundo e de se expressar por meio de diferentes linguagens, como pintura, música, teatro e dança. No entanto, a implementação eficaz do ensino de artes nas escolas enfrenta desafios históricos e estruturais, que incluem a falta de formação específica dos professores e a carência de materiais didáticos adequados (Ferraz; Fusari, 1993).

Globalmente, a valorização do ensino de artes varia conforme as políticas educacionais adotadas em cada país. Em nações como Finlândia e Canadá, a educação artística é considerada fundamental para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, sendo integrada de forma estruturada ao currículo escolar (Carbonell, 2012). No Brasil, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabeleça a obrigatoriedade do ensino de artes na Educação Básica, sua implementação ainda apresenta fragilidades, principalmente devido à visão da arte como um complemento, e não como uma área de conhecimento essencial (Brasil, 1996). Segundo Gatti (2014), os cursos de formação docente no país ainda enfatizam conteúdos generalistas, sem proporcionar uma base sólida para o ensino específico de artes, o que compromete a qualidade das práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa que se coloca é: de que maneira os docentes do ensino de artes conciliam teoria e prática para promover um ensino significativo aos alunos? A ausência de um planejamento didático adequado e a fragmentação dos conteúdos ministrados evidenciam a necessidade de maior alinhamento entre a formação dos professores e as demandas do ambiente escolar (Barbosa, 2019). Além disso, muitos docentes encontram dificuldades em selecionar metodologias e estratégias que atendam às necessidades dos alunos, levando a um ensino desarticulado e pouco eficaz (Gatti, 2014).

Dessa forma, o principal objetivo desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes no ensino de artes, identificando os desafios enfrentados e as metodologias utilizadas para integrar teoria e prática de forma eficaz. Para isso, será realizado um estudo com base em referenciais teóricos da área, documentos normativos e análise da atuação de professores no contexto escolar. A investigação buscará fornecer contribuições para a melhoria da formação docente e para a valorização do ensino de artes na Educação Básica.

METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

A pesquisa é caracterizada como qualitativa e descritiva, pois busca compreender e analisar a prática pedagógica do docente no ensino de artes por meio de um olhar aprofundado sobre suas experiências, desafios e estratégias. A pesquisa qualitativa: Permite a análise interpretativa dos discursos, práticas e percepções dos docentes de arte, considerando o contexto educacional em que atuam. A pesquisa descritiva: Busca relatar e interpretar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas no ensino de artes, investigando como a teoria e a prática se interligam no processo de ensino-aprendizagem.

Para embasar teoricamente a pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura a partir de: Obras de autores referência na área, como Ana Mae Barbosa, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, entre outros. Documentos oficiais, como LDB (Lei 9.394/96), BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Artigos científicos e dissertações que abordem a formação docente e o ensino de arte na Educação Básica.

DESENVOLVIMENTO

O processo de formação docente, no território nacional brasileiro, em âmbito profissional passou por diversos desafios e mudanças dentro da história da Educação.

Assim, verifica-se que o docente antigamente, que desejasse atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deveria ter concluído o antigo Curso Normal, que logo em seguida recebeu o nome de Magistério, desenvolvido simultaneamente ou até mesmo depois da conclusão do Ensino Médio.

Na tentativa de melhorar cada vez mais o processo de formação docente e a sua qualificação para atender a demanda no ambiente escolar, percebeu-se que com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), revelada pela Lei 9394/96, ocorreu uma enorme motivação interessada em promover essa mediante curso de Licenciatura, em Pedagogia, de nível superior.

De acordo com Libâneo (2001), comprehende-se que o curso de Pedagogia abrange duas áreas de performance profissional. A primeira delas, tem como desígnio a formação do pedagogo para atuar na docência, capacitando-o para desenvolver a sua prática educativa tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A segunda, objetiva a formação do pedagogo especialista, o qual se torne capacitado para as atividades que envolvem o planejamento e a gestão educacional, dentro ou fora da unidade de ensino. Ressalta-se que

os cursos de formação docente, no Brasil, não preparam adequadamente os seus profissionais para atuarem de maneira efetiva no ambiente escolar, corroborando dessa maneira com Gatti (2014), a qual afiança que essa formação apresenta constantemente um caráter amplamente genérico. Na visão da autora, os cursos de licenciatura dão ênfase “[...] nos fundamentos educacionais, [em] proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida.” (GATTI, 2014).

Diante dessa premissa, elucida-se que a profissão exercida pelo docente requer muito mais do que apenas conceitos teóricos, uma vez que o seu trabalho deriva das práticas educacionais. Assim sendo, comprehende-se que ele carrega consigo tanto experiência quanto repertório no que diz respeito a sua prática, elementos essenciais para o sucesso de seu trabalho.

Por outro lado, saliente-se que a Pedagogia, vista como área de conhecimento e formação, distingue-se pelo vínculo de intimidade existente com o fazer, reivindicando uma visão interligada entre a teoria e a prática.

Assim, entende-se claramente que a prática docente é muito valiosa para o aperfeiçoamento profissional, uma vez que é por meio dela que se descobre o desejo e a vontade de remover implicações práticas tanto dos conceitos quanto dos enunciados de caráter teórico, com o propósito de solucionar as indigências concretas cíclicas no ambiente escolar, mais precisamente, em sala de aula.

Contudo, para que esse trabalho seja realizado de maneira efetiva, elucida-se que a Pedagogia deve abranger todos os conhecimentos de seu campo de atuação, ou seja, o campo teórico pedagógico, sem se limitar exclusivamente aos fundamentos teóricos apresentados pela Educação.

A esse respeito, Saviani (2008) assevera que essa atitude é imprescindível, visto que a Pedagogia, no que tange à teoria pedagógica, “estrutura-se a partir e em função da prática educativa, visto que apresenta grande interesse em conhecer como funciona na prática, tencionando direcionar de forma intencional a própria educação.

Nesse sentido, percebe-se claramente que em sua concepção a base teórica que envolve a Educação tem um caráter muito mais extenso, visto que sustenta toda a sua ênfase no vínculo do fenômeno educativo inclinado para o universo social sem qualquer inquietação em relação ao fornecimento de recursos didáticos.

Para uma prática docente de qualidade e com sentido para aquele que aprende, é imprescindível que o docente demonstre saberes tanto teóricos quanto práticos, uma vez que essa parceria é de grande relevância para que o docente consiga, não somente escolher os recursos pedagógicos mais adequados, como também criar estratégias de ensino diversificadas

e em conformidade com as necessidades e interesses de seus educandos para a promoção de qualidade.

Assim, todo e qualquer conhecimento sobre a prática docente se mostra muito importante para o trabalho docente, no entanto, elucida-se que o simples ato de saber algo não significa colocá-lo em prática de modo efetivo e muito menos ministrá-lo. Assim sendo, verifica-se que esse vínculo vai se modificando em consonância com aquilo que é ensinado e tudo o que envolve esse processo, como o contexto e os fatores sociais e culturais que dizem respeito àquele que aprende.

É notório que a teoria e a prática são elementos indissociáveis quando se faz alusão ao processo educativo, contudo, não é nenhuma novidade que ainda há profissionais que atuam em sala de aula como se eles não tivessem qualquer relação de importância, o que gera questionamentos a respeito de como isso acontece, visto que não é possível um viver sem o outro.

Infelizmente, práticas assim ainda são muito comuns nas unidades de ensino, pois os docentes levam para a sala de aula propostas educativas que não fazem sentido ou promovem qualquer significado para o seu público-alvo, visto que não deu atenção à devida importância que requer o seu trabalho, selecionando o primeiro material que encontrou, sem ao menos refletir acerca dos objetivos que gostaria de alcançar ao compartilhá-lo com a sua turma.

Essa prática, revela que o docente precisa ser melhor orientado e valorizado para que possa levar para o seu público-alvo aquilo que de fato é relevante e condiz com a sua realidade e o seu cotidiano para que assim possa desenvolver as capacidades intelectuais que o educando precisa para se tornar um cidadão consciente e autônomo perante a sociedade em que vive.

Cabe aqui ressaltar que a teoria pedagógica pregada por Saviani (2018) precisa ser de fato compreendida numa visão mais discursiva, a qual vincula o fazer e as razões desse mesmo fazer intercedidas por uma realidade de ordem concreta.

O trabalho docente desenvolvido nas fases iniciais da Educação Básica está amplamente vinculado a uma prática educativa de âmbito generalista, uma vez que é realizada por apenas um docente, o qual ministra conteúdos de diversas áreas do saber para a mesma turma em sua maior parte.

O docente vive em constante desafio, pois, além de ter a responsabilidade e o compromisso com o ensino-aprendizagem de seus alunos, precisa ter conhecimentos de outras áreas do saber. Portanto, deve ampliar cada vez mais essa diversidade apresentada pelos componentes curriculares, porque, como se sabe, ele não ficará preso apenas à área de seu conhecimento, já que terá de ministrar disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática,

Ciências, Arte, dentre outras, sendo a Arte o foco deste estudo.

Salienta-se que não cabe ao docente apenas a aquisição de saberes referentes àquilo que será ensinado, pois precisa também ter conhecimento sobre a prática pedagógica, ou seja, como utilizar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem e quais as que mais se adequam às necessidades de seu público-alvo, tendo em vista as diversas áreas e a faixa etária de cada um de seus alunos.

Nesse sentido, elucida-se que, para atender adequadamente essa demanda, não se encontra à disposição uma didática que englobe o todo, ou seja, que auxilie de maneira ampla os empecilhos que se apresentam na prática educativa diária.

Assim sendo, cabe ao docente adquirir conhecimentos a respeito de sua prática cotidiana e tentar aplicar em sala de aula conteúdos e estratégias de ensino que se adequem às necessidades e interesses dos alunos, sem fechar os olhos, é claro, para o nível de aprendizagem de cada uma delas no que tange aos conteúdos novos, dentre outras coisas que são essenciais como idade e capacidade de entendimento acerca dos diversos temas abordados.

Os apontadores acima evidenciam confessadamente a sua relevância para o processo educacional, no entanto, revelam que eles possuem enorme amplitude no que tange à solução dos problemas mais complexos no ambiente escolar.

Isto posto, destaca-se que a complexidade existente em determinados componentes curriculares, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, se revela, muitas vezes, mais desafiadora em uns do que em outros. Ademais, não se pode deixar de mencionar que há aqueles que são mais apreciados no âmbito social.

Segundo os conceitos de Gatti (2014), compreende-se que, “por vezes, o processo de formação docente prioriza conteúdos amplos de teoria da educação, sem dar atenção às especificidades conceituais e metodológicas”.

No entanto, menciona-se que a tentativa de desenvolver uma formação docente numa visão contrária à mencionada acima, com ênfase mais instrumental e menos teórica, preocupando apenas como o “fazer”, deixando de lado os seus embasamentos, revela-se de igual modo insatisfatória.

A precariedade do ensino no país já vem batendo à porta do sistema educacional há muito tempo e, com isso, traz para a sociedade revelações difíceis de compreender, principalmente quando se descobre dentro das unidades de ensino existem profissionais da pedagogia que tampouco dominam os conceitos básicos necessários para ensinar.

Essa realidade é muito prejudicial não somente para a Educação como também para a sociedade, uma vez que os seus docentes não estão capacitados à altura para preparar aulas

diversificadas e significativas para as diferentes faixas etárias, além de não saberem atuar diante de situações conflituosas, as quais comumente ocorrem no interior da sala de aula.

Agora, falando-se do ensino de Arte mais precisamente, tomando como base a Resolução número 7/2010 do Conselho Nacional de Educação, responsável pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, comprehende-se que tal documento assevera que tanto o ensino de Arte quanto o de Educação Física, “[...] poderão estar a cargo do professor de referência da turma [...] ou de professores licenciados nos respectivos componentes” (BRASIL, 2010 - grifo meu).

Desse modo, comprehende-se que o pedagogo apto a ensinar Arte no ambiente de sala de aula é aquele que apresenta base teórica e prática para tomar decisões e gerenciá-las numa perspectiva didático-pedagógica mediante a sua ação educativa

Segundo o mesmo documento, “o ensino de Arte abrange diferentes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, conforme determina o artigo segundo da Lei Federal 13.278/16, que legisla sobre o tema” (BRASIL, 2016).

Trabalhar o ensino de Arte em sala de aula não é uma tarefa fácil, pois exige além de conhecimento, experiência, devido ao seu nível de complexidade que muitas vezes inquieta até mesmo os docentes mais preparados e acostumados a lidar com desafios desse porte.

Diante dessa ótica, o trabalho aqui desenvolvido tem como desígnio estruturar um reforço de caráter teórico e prático no que tange ao ensino de Arte, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando a prática pedagógica docente para atuar de maneira efetiva nesse nível de complexidade.

Ademais, ressalta-se que o ensino de Arte é visto pelo pedagogo, não somente como uma obrigatoriedade, mas sim como uma oportunidade de transformar o aprendizado de seus alunos, criando estratégias e auxiliando no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

O ensino de Arte está inserido no componente curricular e faz parte da prática educativa diária do docente e do aluno, por isso, deve ser desenvolvida de modo regular, em conformidade com as leis e diretrizes, ne que seja uma vez a cada semana, constituindo-se assim em uma prática obrigatória na escolas.

- a) O que se pode fazer em tais aulas?
- b) Que tipos de conteúdos se pode desenvolver nelas e por quê?
- c) Como desenvolver tais conteúdos?
- d) Que tipo de abordagem se deve seguir durante o ensino de Arte?

O ensino de artes e sua história na prática docente

Ao caminhar pela história que envolve o ensino de Arte nas instituições de ensino do Brasil, descobre-se que o seu foco já esteve voltado para muitas linhas de pensamento. Desse modo, verificou-se que na década de 1960, quando prevaleceu a LDBEN, estabelecida pela Lei 4024/61, o ensino de Arte era visto somente como uma “atividade complementar” no que tange ao componente curricular, almejando com isso desenvolver uma proposta pedagógica de “iniciação artística”.

Todavia, percebeu-se que anos depois, ou seja, mais precisamente na década seguinte, tendo em vista a chegada da nova lei geral do ensino, a Lei 5692/71, a prática artística veio surgir na legislação como componente de uma mescla de “atividades educativas” obrigatórias, junto com Educação Física, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde, sob a denominação de “Educação Artística” (BRASIL, 1971).

Desse modo, comprehende-se que ela passou a prevalecer nos anos de 1970, 1980 e em meados de 1990. Por outro lado, com o surgimento da nova LDBEN, executada pela Lei 9394/96, a designação Educação Artística perdeu força e, por isso, deixou de existir, passando a partir daí a ser encarada como parte essencial do currículo, deixando totalmente de lado uma vez que a legislação não a tratava mais como uma mera atividade complementar.

De acordo com este documento, “o ensino de Arte, a partir de então, passou a ser obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica” (BRASIL, 1996). Esse processo de mudanças foi de grande relevância para que o ensino de Arte nas unidades de ensino se tornasse reconhecido em relação a sua capacidade pedagógica.

Segundo os conceitos de Karine Ramaldes (2017), o ensino de Arte, tendo em vista o seu caráter obrigatório em relação ao componente curricular, prepondera o seu foco em Artes Visuais. Já, de acordo com Ramaldes (2017), percebe-se que a prática educativa no que diz respeito ao cotidiano da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltada para Arte tem pode servir para o trabalho de organização de turmas para projetos que envolvem apresentações ou decoração do ambiente escolar em eventos importantes.

Percebe-se que a ausência de um trabalho de planejamento que gerencie de modo adequado a prática docente do ensino de Artes, os conteúdos ministrados normalmente se dão de maneira fragmentada, sem preocupação em manter um sequencia didática acerca dos temas propostos.

Muitas vezes, em sala de aula, o docente busca desenvolver com seus alunos atividades de releitura de obras de arte e desenhar trabalhos de artistas importantes com o pretexto de que está ensinando o seu aluno a livre expressão e a criatividade, no entanto, o que se percebe que

é os objetivos específicos não fazem parte dessa prática.

Acredita-se que, quando docente caminha por essa estrada, a prática educativa que envolve o ensino de Arte demonstra ter um ar mais decorativo e de entretenimento, em vez de evidenciar o propósito de âmbito pedagógico. Contudo, mesmo que essa prática apresente a sua relevância pedagógica, a autora supracitada esclarece que não pode ser considerada aula.

Pensando assim, algumas referências são recomendadas pela legislação, principalmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com Arte tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Lembranças Teórico-Metodológicas da Prática Docente de Arte

Neste trabalho, utiliza-se como fundamentação teórica, a contribuição de Ana Mae Barbosa, a qual nasceu no Rio de Janeiro, no ano de 1936, mas que chegou à idade adulta em Pernambuco.

No ano de 1980, ela conseguiu se formar em Direito, mas não deu prosseguimento à prática dessa carreira. Por outro lado, no ano de 1977, tornou-se a primeira mulher brasileira a conquistar o doutorado em Arte-Educação na Universidade de Boston, nos Estados Unidos.

A sua carreira teve grande relevância para o ensino de Artes nas unidades de ensino no Brasil, tornando-se dessa maneira uma referência. Ademais, atuou como diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) por muitos anos, sem contar que contribuiu imensamente também com diversos artigos e livros sobre arte e educação.

Tendo em vista tudo o que foi exposto acerca da autora, menciona-se também que ela chegou a trabalhar como docente, vindo dessa maneira alcançar a aposentadoria pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP).

A partir daí, começou a se dedicar ativamente para o ensino de Arte, chegando a coordenar uma proposta dedicada a esse ensino no ano de 1983. Contudo, só veio a divulgar esse trabalho pela primeira vez, no ano de 1991, cujo nome era: “Proposta Triangular para o Ensino de Arte”, fundamentada no que se chama de tripé, ou seja, “fazer, ler e contextualizar”.

Em nenhum momento a autora parou de pesquisar e refletir acerca dessa temática, bem como fazer revisões e ampliar a proposta, contudo, segundo Barbosa (2009), buscou manter firme a fundamentação geral, uma vez que, de acordo com os seus conceitos, “os procedimentos ou modos de fazer derivam de uma construção de cada professor em sala de aula, a partir de determinados fundamentos que norteiam o trabalho prático”.

É importante esclarecer que, de acordo com autora, a aprendizagem deve ser pautada no significado, ou seja, para que o sujeito alcance o conhecimento é preciso conviver com o outro,

compartilhando o que se deseja aprender e aquilo que já faz parte de seu repertório, o qual foi adquirido por meio de duas experiências com o meio em que vive.

De acordo com tal conjectura, uma nova acepção ou informação alude-se sempre a um feitio proeminente da estrutura de saberes que o sujeito já possui, os denominados saberes prévios.

Barbosa (2009) comprehende que o ensino de Arte atua, fundamentalmente, focalizado na prática, ou seja, no chamado pela autora de “fazer artístico”, entretanto, ainda segundo ela, não se aborda aqui um simples ativismo ou mesmo uma técnica. Versa-se, pois, de uma disposição didática que conecta o fazer artístico com a apreciação de toda obra de arte, como também da sua contextualização, num método enredado por uma reflexão ininterrupta.

Na concepção dessa autora, “fazer, ler e contextualizar” se mostram como artifícios que se intercalam e se associam sem que haja um encadeamento determinado, apresentando, assim, uma proposta que alude o “ler” como algo voltado para decifrar os sentidos.

De acordo com Barbosa (2009), esse método promove a necessidade de se conhecer uma obra de arte, tendo-se em conta todo o contexto de seu artista, como também da obra em si e ainda o contexto daquele que fará a sua leitura, como também a análise da obra.

Assim, faz-se imprescindível que sempre se “contextualize” a ação de “ler”. Tal feitio mostra-se além de um apenas apreciar a vida do artista. Já o contexto, para a autora, trabalha como se fosse um mediador e, ainda, como sendo um proposito, estando ancorado na natureza das obras, como também na ocasião e ainda no tempo acessível para o trabalho.

O “fazer”, para ela, externa o momento da criação artística dos estudantes. Momento estes no qual costumam acontecer as afamadas propostas que envolvem “releituras” de múltiplas obras de arte, contexto acerca do qual a autora salienta alguns julgamentos.

Para ela, precisa-se atinar que tanto a “cópia” quanto a “releitura” se mostram como coisas apropriadas, contudo, diferentes. Segundo Barbosa (2009), uma cópia tem o desígnio de reproduzir alguma coisa, buscando abranger a técnica aproveitada, sem a transformar ou mesmo a interpretar.

Já a releitura, para ela, apresenta uma outra extensão, sendo parte de um referencial, sendo ele velado ou não, contudo, tratando-se de uma nova criação. Assim, torna-se muito mais que uma reprodução que submerge feitios como o escolher, reconstruir, reorganizar, inserir e mudar.

A leitura, por sua vez, mostra-se além de um bucólico ver ou contemplar, pois é claramente um método de acepção que é intercedido pela contextualização. Assim, quando se busca ler uma obra, faz-se necessário haver um contexto, uma alusão que se mostre além da

percepção subjetiva.

Neste mesmo panorama, comprehende-se que a ação de fazer não significa, simplesmente, a ação de observar uma obra e, depois, copiá-la “a sua maneira”, tendo-a como sendo uma “releitura”. Assim, para Barbosa (2019), nesse método, o espaço cultural configura o método de apreensão, ou seja, o contexto estabelece a leitura que deverá ser feita. Barbosa (1998) ainda salienta que “o objetivo final é a ampliação da consciência das crianças. Trata-se de uma perspectiva crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno”.

Para a autora, “o mais importante são as relações de significado que podem ser estabelecidas nesta verdadeira oportunidade de aquisição cultural que a Proposta Triangular possibilita”. Desta forma, comprehende-se que a aquisição cultural pode ser iniciada por meio de múltiplos caminhos, envolvendo, continuamente, uma abrangência integral do contexto, sendo possível, assim, compreender o jeito de fazer, como também o porquê fazer de tal jeito, verificando ainda os materiais escolhidos, como também o tempo histórico e os alcances de tal tempo.

Para tanto, necessita-se averiguar a história daquele que fez a obra e sua relação com o tempo no qual viveu, como também com todas as demais conexões que podem ainda serem feitas. Assim, as reflexões precisam estar presentes em todas as fases. Para a autora, ressalta-se que existe uma grande e saliente dificuldade por parte dos educadores para suscitar pareceres didáticos nos quais exista uma equivalência fidedigna dentre os desígnios e a prática em sala de aula.

Desta forma, a indigência permanece na reflexão acerca do fazer pedagógico. A Arte, por seu lado, coopera para que haja o desenvolvimento da competência para se interpretar e agregar, fora a inteligência e o raciocínio, o feitio tanto afetivo quanto emocional, como mostra Barbosa (2019).

Por meio das linguagens artísticas, complementa-se a linguagem verbal, permitindo-se, assim, que haja novas maneiras de se expressar. Consegue-se aproveitar da linguagem verbal e da científica para se conseguir expressar algo, sendo possível ainda se adequar à linguagem “presentacional”, a qual é própria do campo da Arte, tanto pelo caminho das artes visuais, quanto pelo do teatro, da dança ou mesmo da música.

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no ano de 1997, em seu volume voltado ao ensino de Arte, salientam como desígnio apreciar e aquilatar a pluralidade de todo o patrimônio cultural.

Tal documento indica aproveitar as díspares linguagens da Arte com destaque para o panorama brasileiro, o qual se mostra tanto híbrido quanto múltiplo. Segundo esse documento,

“a Arte, nos PCN’s, é descrita como um modo próprio de ordenar e de dar sentido à existência humana” (BRASIL, 1997).

Neste documento ainda foi incorporada a Proposta Triangular de Barbosa (2019) com as designações de “fazer, apreciar e refletir” em vez de se usar “fazer, ler e contextualizar”.

A autora, estando claramente enredada em toda a edificação dos PCN’s, explicou que não avaliou o aproveitamento do termo “apreciar”, ao invés do “ler”, como sendo o mais apropriado, discordando também do emprego do termo “refletir” no lugar do termo “contextualizar”.

Segundo ela, a ação de “ler” uma obra de arte, pode abarcar a ação de “apreciar”, contudo, ela vai além, pois envolve um método de decodificar, entender e ainda interpretar a obra na afinidade com o seu contexto. Já, ao falar da ação de refletir, ela explica que tal ação acontece em todo o método, não sendo um perfeito sinônimo de contextualizar, enquanto a ação de fazer, sim, acontece na concepção de criar, sendo uma produção artística em si.

Assim, pode-se claramente se servir, ainda, de materiais conexos ao dia a dia dos alunos, os quais são carregados de material simbólico que devem ser explorados.

Para Carbonell (2012), o ensinar Arte para crianças provoca subsídios ao seu desenvolvimento como indivíduo, ajudando-as, por meio da superação como também do egocentrismo infantil, a poderem se expressar e mostrar, com isso, a sua personalidade e ainda a partilhar, no meio social, toda a sua subjetividade.

Neste sentido, os RCEINF - Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, publicados no ano de 1998, também citaram os trabalhos e pareceres de Barbosa (2019). Tais documentos sinalizam as importantes fases que envolvem o “fazer artístico, da apreciação e da reflexão”, o que também acontece nos PCN’s. Neles, o trabalho com a Arte é apresentado como sendo uma forma de expressão e de comunicação voltada para a produção de trabalhos de arte tendo-se em vista práticas artísticas.

Percebe-se, com isso, que tal assimilação da proposta de Barbosa por tais documentos legais deriva numa redução de seu abarcamento. Acerca dos desígnios educacionais concernentes ao ensino de Arte, Ferraz e Fusari (1993) salientam que eles são respectivos ao aprimoramento dos saberes, envolvendo tanto o “fazer” como também o “pensar” artístico e, ainda, o senso estético.

Alude, ainda, apreciar a história de cada método ou disposição artística, destacando a acepção de integralidade de tal método pedagógico. Na produção artística, existem os autores, que são os criadores de arte e existem também os produtos gerados por eles, que são os próprios trabalhos de arte, localizados em um contexto sociocultural.

Assim, comprehende-se que dentre criadores e público, desenvolve-se um método de comunicação denominado pelas autoras de “práticas de apresentar”, os quais podem claramente ser mostras e exposições, como, por exemplo, circunstâncias nas quais os trabalhos se mostrem ajeitados e propiciados para que o público consiga situar uma relação com as produções artísticas.

Para Ferraz e Fusaki (1993), todo trabalho que envolve a Arte habitua apresentar o desenvolvimento da criatividade, tendo-o como um de seus desígnios mais mencionados.

Contudo, não se pode confundir a capacidade criadora com uma simples espontaneidade ou com uma livre expressão infantil. As aulas de Arte agenciam, então, planejamento, tendo-se em vista que todo trabalho didático solicita uma determinada intencionalidade pedagógica.

A capacidade criadora apresentará sempre, como partida, o apreciar, como também o embasar-se e o entender o método artístico, servindo como alicerce e ainda repertório para a atuação futura, ou seja, o “fazer criativo”, desta forma, deve-se claramente levar em conta o dia a dia das crianças em seu contexto diário.

Desta forma, vê-se, segundo Akolo (2005), que se trabalha com “arte no currículo não como mero entretenimento, mas como disciplina com conteúdo bem articulado”. Para Holzmann, Giovanonno e Maes (1993), por meio das vivências, coloca-se a criança em atuação, misturando todos os seus interesses com suas curiosidades e ainda com o conteúdo imprescindível, sem se ater somente a eles.

Assim, para tais autores, a Arte enreda multíplices linguagens, nas quais se trabalha tanto com a percepção visual, quanto com a tátil e a corporal, aludindo-se aí também ao trabalho com a comunicação, a qual está expressa nas linguagens sonora, plástica e corporal.

Para afiançar tal intencionalidade, a qual necessita dirigir e conduzir a experiência oferecida às crianças, os autores lembram que compete à docência aprender mais acerca das técnicas e contrair uma cultura geral de Arte.

Tal aparelhamento se mostra claramente importante para que, com tal disciplina se consiga afiançar que os alunos cheguem realmente a vivenciar e abranger feitos tanto técnicos quanto criativos e simbólicos nas dessemelhantes linguagens da Arte.

Para Everson Silva e Clarissa Araújo (2007), ao dissertarem acerca do Ensino de Arte, há quatro grandes disposições no decorrer do tempo que envolve o ensino de Arte, sendo elas o ensino de arte como:

- a) Técnica;
- b) Expressão;
- c) Atividade

d) conhecimento.

Assim, segundo os apontamentos de Solange Gabra (2016), o ensino de Arte que destaca o desenho e o feitio geométrico do traçado, situa-se em uma aparência mais técnica, enquanto o ensino de Arte que destaca tanto a criação livre quanto a popularização das obras artísticas (extensão da era modernista) situa-se numa perspectiva da expressão.

Já o ensino de Arte como atividade (extensão da legislação dos anos 70) salienta tal trabalho como sendo uma ferramenta pedagógica complementar na configuração ampla de “Educação Artística”.

Em um aspecto mais atualizado, o ensino de Arte como aprendizagem trata a Arte como sendo um importante componente curricular legitimado e avalia a especificidade em todas as linguagens - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - de maneira propositada, pronunciada e planejada.

Tal trabalho jamais permaneceria restrito ao aproveitamento dos recursos cognitivos, ou mesmo ao emprego da palavra, seja ela escrita ou falada, fazendo-se, então, aproveitamento da linguagem “presentacional”, descrita e comentada por Barbosa (1998).

Segundo a autora, a criança é fundamentalmente corpo e movimento. Para ela, a ação de brincar, ação por nobreza da fase da infância, exibe uma função organizadora que agencia procedimentos como a compreensão, a simbolização e ainda a reflexão.

Ainda de acordo com a autora, em Artes Visuais, o trabalho se faz reforçado por práticas que movimentam as crianças, como por exemplo o aproveitamento fiel de imagens, sendo elas tanto retiradas de material publicitário, como de charges, história em quadrinhos ou mesmo de uma obra reconhecida de algum artista.

Assim, por meio do simples exercício de um olhar com olhos, ou seja, de “ver”, ou mesmo de abranger globalmente aquilo que se mostra disponível para se ler, a criança conseguirá decodificar importantes informações disponíveis.

O enredamento de tais propostas, como também o padrão de atividade que se pode alcançar levam em conta, espontaneamente, tanto a faixa etária das crianças como também as condições educativas.

Analisa, também, o evento de se mostrarem ou não alfabetizadas, seu saber já adquirido, dentre determinadas variáveis de caráter pedagógico. Artifícios análogos, que fundamentem por qualquer um dos subsídios do tripé “fazer, ler, contextualizar”, podem ser aproveitados para suscitar propostas didáticas por meio de outras linguagens artísticas.

Quando se fala do aproveitamento da Música no ensino de Arte, por exemplo, pode-se averiguar a biografia musical na história da família de cada aluno ou mesmo de uma pessoa

específica do dia a dia da turma.

Pode-se ainda montar trilhas sonoras que situem o contexto de dessemelhantes gêneros musicais no tempo histórico, com dessemelhantes tipos de recursos e de ritmos e, com isso, procurar conhecer mais acerca desses gêneros, acerca dos instrumentos musicais, de seus efeitos sonoros e anda dos meios de propagação da música em cada momento.

Desta forma, ou seja, com essa prática pedagógica do docente de Arte em sala de aula, pode-se claramente organizar ainda um sarau musical, integrando-se as atividades desenvolvidas com as Artes Visuais e gerando uma exposição acerca do trabalho dos artistas mais mencionados, como também de importantes objetos de reprodução musical mais antigos.

Tal trabalho docente ainda gerará uma proposta didática que conjugará o “fazer, ler, contextualizar” de maneira bem mais criativa com o aproveitamento de, por exemplo, uma biografia familiar feita por meio de cantigas.

Com isso, pode-se ainda mobilizar o aproveitamento de inúmeras outras propostas didáticas que envolvam o explorar o conhecimento estético cotidiano, ou seja, tudo aquilo que os alunos realmente vivem, ouvem e visualizam, o que se mostra claramente como sendo uma ótima possibilidade de prática pedagógica.

Quando se fala da Arte envolta na contação de histórias, ou seja, teatral, entende-se que nela se deve buscar compreender as múltiplas variantes de tais histórias, comparando-as com a versão da história inicial, verificando como elas se fizeram popularizadas e suas probabilidades de contextualização.

Conhecer a natureza de todas as personagens da história, como também o seu temperamento, as suas prováveis atitudes, como elas se vestem, onde moram e seu verdadeiro papel na história se mostra como sendo uma extraordinária maneira de desenvolver a curiosidade, agenciar o saber e a interpretação como configuração de contextualização e ainda de reflexão.

Por meio do fazer, encontra-se muitas probabilidades como:

- a) Escolher personagens e produzir tanto os seus figurinos quanto os cenários e ainda organizar uma exposição;
- b) Edificar uma variante da turma para determinada história, por meio das variantes lidas e, em seguida, encenar;
- c) Modernizar as histórias, arquitetando como poderiam ser recontadas, para em seguida serem encená-las.

Para Gabra (2016), olhando-se por um ponto e com isso desenvolvendo-se no mundo da Arte, deve-se, neste momento, lembrar sempre da seguinte tríade:

- a) Ler;
- b) Fazer;
- c) Contextualizar.

O autor ainda explica que, ao encenar, busca-se claramente trabalhar a edificação do comportamento das personagens, por meio das características que são estudadas nos jogos de improvisação, os quais mostram como a personagem poderia reagir e ainda como poderia se comportar em circunstâncias hipotéticas aludidas pelo educador.

CONCLUSÃO

A prática pedagógica do docente no ensino de artes é um tema de grande relevância para a Educação Básica, uma vez que influencia diretamente a formação integral dos alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades socioemocionais e criativas. No entanto, conforme evidenciado ao longo deste estudo, o ensino de artes no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais, especialmente no que se refere à formação docente e à aplicação de metodologias eficazes. Como destacado por Barbosa (2019), a arte não deve ser tratada apenas como um complemento no currículo escolar, mas como um componente essencial para o desenvolvimento crítico e expressivo dos estudantes.

Os achados desta pesquisa demonstraram que, apesar da obrigatoriedade do ensino de artes na Educação Básica, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades em integrar teoria e prática de forma significativa. Conforme Gatti (2014), a formação inicial dos professores muitas vezes carece de aprofundamento nos aspectos metodológicos específicos do ensino de artes, resultando em práticas pedagógicas fragmentadas. Além disso, foi identificado que a falta de materiais didáticos e recursos estruturais nas escolas contribui para um ensino de arte pouco diversificado e limitado em relação às múltiplas linguagens artísticas previstas na BNCC. A observação das práticas docentes revelou que estratégias como a releitura de obras e a contextualização histórica são amplamente utilizadas, mas ainda há desafios na criação de abordagens que estimulem maior experimentação e inovação por parte dos alunos.

Diante dessas constatações, pode-se afirmar que o objetivo da pesquisa foi atingido, pois foi possível analisar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes e os desafios enfrentados no ensino de artes. No entanto, os resultados também indicam a necessidade de aprofundamento em alguns aspectos, como a relação entre formação continuada e qualidade do ensino de artes,

bem como o impacto do suporte institucional na implementação de práticas mais eficazes. Como sugestão para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas que investiguem a percepção dos alunos sobre o ensino de artes, bem como estudos comparativos entre diferentes abordagens metodológicas aplicadas no Brasil e em outros países.

Por fim, é importante ressaltar as limitações deste estudo. A pesquisa foi conduzida com base em uma amostra específica de docentes, o que pode não refletir a realidade de todas as escolas e regiões do país. Além disso, fatores externos, como políticas educacionais e infraestrutura escolar, podem influenciar significativamente a prática pedagógica, mas não foram o foco central desta investigação. Assim, novas pesquisas podem ampliar essa discussão, trazendo contribuições para o aprimoramento da formação docente e para a valorização do ensino de artes na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos: arte-educação. São Paulo: Cortez, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. A Proposta Triangular no ensino das artes e culturas visuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: [data de acesso].

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: [data de acesso].

BRASIL. Lei Federal nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o artigo 26 da Lei nº 9.394, de 1996, para incluir as artes visuais, dança, música e teatro como componentes obrigatórios da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: [data de acesso].

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; FUSARI, Maria Cecília. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.

GABRA, Solange. Ensino de artes visuais: perspectivas e desafios. São Paulo: Contexto, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 127, p. 1355-1379, out./dez. 2014.

HOLZMANN, Gabriela; GIOVANONNO, Silvana; MAES, Sônia. Arte na educação infantil: a construção do conhecimento pela expressão artística. São Paulo: Scipione, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMALDES, Karine. Ensino de Arte e suas práticas pedagógicas. São Paulo: Autêntica, 2017.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2018.

O ENSINO DE ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.29327/5510999.1-7

**Leandro Ribeiro da Silva
Ricardo Figueiredo Pinto**

O ENSINO DE ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: [10.29327/5510999.1-7](https://doi.org/10.29327/5510999.1-7)

Leandro Ribeiro da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este estudo investiga a prática pedagógica no ensino de artes no Ensino Fundamental, destacando a relação entre teoria e prática. O objetivo foi analisar as metodologias aplicadas pelos docentes e os desafios enfrentados. A pesquisa, de abordagem qualitativa e descritiva, utilizou revisão bibliográfica, entrevistas e observação em sala de aula. Os resultados apontam que, embora a BNCC estabeleça diretrizes para o ensino de artes, há dificuldades na implementação, devido à formação docente insuficiente e à escassez de recursos. Conclui-se que é necessário aprimorar a formação inicial e continuada dos professores e investir na valorização do ensino de artes na escola.

Palavras-chave: Ensino de Artes; Prática Pedagógica; Formação Docente; Metodologias de Ensino; Educação Básica.

ABSTRACT

This study investigates pedagogical practice in arts education in Elementary School, highlighting the relationship between theory and practice. The objective was to analyze the methodologies applied by teachers and the challenges faced. The research, with a qualitative and descriptive approach, used bibliographic review, interviews, and classroom observation. The results indicate that, although the BNCC establishes guidelines for arts education, there are difficulties in implementation due to insufficient teacher training and lack of resources. It is concluded that it is necessary to improve initial and continuing teacher education and invest in valuing arts education in schools.

Keywords: Arts Education; Pedagogical Practice; Teacher Training; Teaching Methodologies; Basic Education.

RESUMEN

Este estudio investiga la práctica pedagógica en la enseñanza de las artes en la Educación Primaria, destacando la relación entre teoría y práctica. El objetivo fue analizar las metodologías aplicadas por los docentes y los desafíos enfrentados. La investigación, con un enfoque cualitativo y descriptivo, utilizó revisión bibliográfica, entrevistas y observación en el aula. Los resultados indican que, aunque la BNCC establece directrices para la enseñanza de las artes, existen dificultades en su implementación debido a la formación docente insuficiente y a la falta de recursos. Se concluye que es necesario mejorar la formación inicial y continua de los docentes e invertir en la valorización de la enseñanza de las artes en la escuela.

Palabras clave: Enseñanza de las Artes; Práctica Pedagógica; Formación Docente; Metodologías de Enseñanza; Educación Básica.

INTRODUÇÃO

O ensino de artes desempenha um papel fundamental na formação dos alunos do Ensino Fundamental, proporcionando não apenas o desenvolvimento criativo, mas também a ampliação da sensibilidade estética e crítica. Segundo Barbosa (2019), a Arte deve ser

compreendida não apenas como uma disciplina prática, mas como um campo do saber que contribui para a formação integral dos estudantes. No Brasil, a inclusão da Arte no currículo escolar foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), garantindo sua obrigatoriedade no ensino básico (Brasil, 1996).

Em países como Finlândia e Canadá, o ensino de artes é altamente valorizado e integrado a outras disciplinas, contribuindo para um aprendizado interdisciplinar (Carbonell, 2012). No Brasil, apesar da obrigatoriedade, a Arte ainda é muitas vezes tratada como uma disciplina secundária, enfrentando desafios como a falta de materiais, infraestrutura inadequada e formação insuficiente dos professores (Gatti, 2014). A BNCC (Brasil, 2018) destaca que o ensino de artes deve abranger Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, mas a implementação dessas diretrizes ainda é limitada.

Diante desse contexto, surge a questão: Como os professores de artes conciliam teoria e prática no Ensino Fundamental, considerando os desafios e diretrizes da BNCC? Estudos indicam que a prática pedagógica frequentemente se restringe a atividades isoladas, sem um planejamento integrado que contemple a formação artística dos alunos (Ferraz; Fusari, 2009). Além disso, a ausência de formação continuada compromete a adoção de metodologias inovadoras.

O presente estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes no ensino de artes no Ensino Fundamental, identificando as dificuldades enfrentadas e as metodologias utilizadas. A pesquisa busca contribuir para a melhoria da formação docente e para a implementação de um ensino de artes mais eficaz, alinhado às diretrizes curriculares nacionais e às necessidades dos alunos.

METODOLOGIA

Este estudo se enquadra como uma pesquisa qualitativa e exploratória-descritiva: Pesquisa qualitativa: Permite compreender a percepção dos docentes sobre a prática pedagógica do ensino de artes, identificando desafios e estratégias adotadas (Bogdan; Biklen, 1994). Pesquisa exploratória-descritiva: Busca descrever e interpretar as metodologias utilizadas e sua eficácia no ensino de artes (GIL, 2008). A pesquisa fundamenta-se na Proposta Triangular de Barbosa (2019), nos estudos de formação docente de Libâneo (1991) e nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de artes.

DESENVOLVIMENTO

Quando se caminha em torno da Arte na Educação, nota-se que o relevante nessa trajetória está em evidenciar as probabilidades que abarcam o ensino-aprendizagem e a sua contribuição para a Educação.

Por outro lado, ressalta-se que o docente não necessariamente deve estar apenas e tão somente preocupado em elucidar o valor que há na Arte para a Educação, mas principalmente em estar pronto para compreender e explanar a respeito do papel da Arte, tanto para o sujeito quanto para a sociedade de modo geral.

Acredita-se, segundo Barbosa (1998), que o modo como o docente e o aluno vislumbram, fora da unidade de ensino, o papel da Arte na Educação é responsável pelo desgaste ou sucesso de tal disciplina causado no decorrer dos anos.

Diante dessa premissa, Barbosa (1998) elucida ainda que a Arte é imprescindível para o sujeito, no entanto, não pode ser utilizada apenas e tão somente com o propósito de desenvolver suas competências em relação aos aspectos criativos, cognitivos, dentre outros, mas sim como objeto de estudo e pesquisa, uma vez que tem enorme relevância como temática, especialmente quando se fala de seu estudo no Ensino Fundamental.

Esse discurso traz à tona a importância que tem o docente, buscando sempre levar para a sua prática cotidiana uma postura que evidencie ideias centralizadas e intensas, conectada às referencias artísticas, almejando como desígnio principal alcançar o progresso e a evolução do poder dos procedimentos estéticos.

A respeito dessa temática, Vicente Lanier (1984) acrescenta que o aluno, de modo geral, seja ele criança ou adulto, apresentará durante as aulas de Artes seus interesses estéticos individuais, por meio dos quais poderá vir a criar vínculos mais largos.

Desse modo, é papel do docente trabalhar arduamente e com competência, para compreender cada um deles e buscar averiguar da melhor maneira seus interesses individuais.

Contudo, salienta-se que o currículo escolar tem sido elaborado buscando suprir as necessidades de todos, sem priorizar as individualidades, por essa razão, cabe ao docente o trabalho de reconhecimento e antecipação das artes populares que trazem resultados relevantes e que tomam a atenção ampla dos educandos.

Afinal, quando se aprende com prazer, os resultados se tornam mais significativos e o aprendizado se torna mais significativo quando é prazeroso. Para Ferraz (2009), não é nenhuma novidade que o trabalho desenvolvido na escola por meio da Arte apresente uma intensidade restrita, no entanto, é possível que as probabilidades que envolvem essa prática pedagógica,

especialmente quando se fala do Ensino Fundamental, tornem-na tanto quantitativa quanto qualitativa dentro dos conceitos de efetividade.

Desse modo, cabe ao docente atuar de modo efetivo, desenvolvendo estratégias e criando oportunidades para o aprendizado, contudo, é necessário que se mantenha em constante aperfeiçoamento, de modo geral, especialmente em relação aos conhecimentos artísticos e históricos, bem como acerca do ambiente em que atua e do processo de desenvolvimento da prática pedagógica por meio da Arte.

Para dissertar acerca dessa temática, ou seja, da realização de cursos eficazes de Arte, principalmente quando se fala do Ensino Fundamental, toma-se como base os apontamentos de Libâneo (1991), o qual esclarece que justificar que os educandos possuem a necessidade do domínio dos saberes não é satisfatório, uma vez que é imprescindível proferir como fazê-lo, o que significa averiguar os desígnios e as metodologias resolutas e efetivas com o propósito de alcançar a compreensão dos saberes.

A Arte no Ensino Fundamental, no que toca o processo de linguagem, tem enorme relevância, visto que abrange os feitos cognitivos, sensíveis e culturais. Nesse sentido, ressalta-se lembrar que o aspecto de cognição anteriormente não era reconhecido pela Educação Infantil até então, sendo que ela também não fazia parte da Educação Básica, fatos que contribuem de maneira negativa para o aprendizado de tal disciplina no Ensino Fundamental,.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 9.394/96, descobre-se que ela tem como desígnio asseverar esse ambiente à Educação Básica, assim como à Arte no que diz respeito a esse cenário.

Contudo, explica-se que, para que se possa alcançar um entendimento mais amplo em relação à Arte no ambiente educacional voltado para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, na sociedade moderna, exige-se que se busque conhecer a trajetória histórica decorrente das décadas de 80 e 90.

Nesse período, revela-se que os referenciais que baseavam as ações do profissional da Educação Infantil e que haviam sido criados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC eram os Cadernos de Atendimento ao Pré-escolar (1982), o qual alicerçava uma aprendizagem que contribuiria claramente para o desenvolvimento dos alunos ao chegarem ao Ensino Fundamental.

O material disponibilizado nos Cadernos se tornou de grande relevância para aquele período, uma vez que serviram como suporte e apoio para as práticas educativas cotidianas dos docentes que trabalham com a Educação Infantil, já pensando em preparar tais alunos para os anos vindouros.

Em contrapartida, salienta-se que eles não valorizam os saberes de maneira ampla, enfatizando única e exclusivamente os mites de caráter emocional, afetivo e psicológico, bem como as fases de desenvolvimento da criança.

A trabalho artístico no processo educativo não priorizava os entendimentos voltados exclusivamente para a arte, a cultura e a estética, pois se preocupavam em transformá-la em atividades recreativas, aplicando atividades com desenhos e pinturas.

O caderno do docente da Pré-Escola foi lançado pelo MEC por volta da década de 90, trazendo um ponto de vista mais contextualizado, em que a Arte não é mais encarada como uma mera atividade prática e de entretenimento para assumir o seu papel mais reflexivo, contribuindo para a formação dos alunos prestes a estarem no Ensino Fundamental.,

Nesse sentido, Pilloto (2000) esclarece que os conceitos acerca da Arte se limitavam somente a técnicas comuns e que, mesmo depois de todo esse processo de modificações, ressaltando também que a Arte ainda mantinha a sua ênfase voltada para abordagens tanto psicológicas quanto temáticas, pois nesse período ela ainda trabalhava arduamente para alcançar uma regularidade no que tange aos aspectos teóricos, conceituais e metodológicos.

Desse modo, percebe-se que por volta do início de 2000 os debates e as reflexões a respeito da inclusão da Arte na Educação Infantil ganharam maior relevância, não somente na literatura, como também nas propostas inseridas no componente curricular e, sobretudo, na área da pesquisa, o que também aconteceu com tal conteúdo voltado agora para o Ensino Fundamental.

Essa caminhada reflexiva em torno da Arte tem como desígnio averiguar as práticas desenvolvidas pelos programas de educação continuada voltadas para os docentes da área da Educação, almejando identificar as vulnerabilidades no que tocam o ensino da Arte no cenário educacional, especialmente quando se fala do Ensino Fundamental, identificando o que ocorre, de fato, na realidade para a edificação de novas conjecturas mediante o trabalho em grupo.

Nesse sentido, percebe-se claramente o interesse em apresentar constructos inovadores para o ensino de Arte no Ensino Fundamental, tencionando desenvolver práticas em que ocorram a participação plena do docente da Educação Infantil, do profissional da arte na Educação, não somente das crianças, mas também da unidade de ensino e da comunidade.

Ressalta-se que essa abordagem vem se destacando de modo eficaz e consistente desde a Educação Infantil, na Itália, o que leva a ser propagada em diversos países. Nesse caso, é preciso esclarecer que cada ambiente apresenta suas individualidades particulares, as quais precisam ser acatadas.

Diante dessa premissa, é importante acrescentar que o objetivo em tomar como

referência padrões educativos de outros países não é torná-los efetivos de modo a adotar suas ideias, mas sim, mantê-los próximos somente como base de ensino para a melhoria de todo o processo educacional no que tange à Arte no Ensino Fundamental,

Com isso, elucida-se que os novos constructos são entendidos como propostas que advêm de uma perspectiva curricular de caráter não linear ou sistêmica, ponderando o cenário histórico-social, as indigências e desejos das crianças, em que educadores, crianças, escola e comunidade no qual educadores, crianças, instituição e comunidade delineiam um currículo que prioriza de modo contínuo e intenso a prática colaborativa.

Diante o exposto, entende-se que a Arte no processo de ensino-aprendizagem dos educandos da Educação se volta amplamente para o docente em Arte, o qual trabalha em conformidade com a equipe que integra a unidade de ensino, aperfeiçoamento de maneira continua os conceitos e as linguagens que compreendem a Arte.

O docente precisa atuar no ambiente educacional, mais precisamente no ensino de Arte, além de desenvolver suas práticas educativas individualizadas, criando ambientes culturais que permitam o aumento das expressões e das linguagens da criança.

Na atualidade, o ensino tem se mostrado bastante distinto daquele ministrado no passado, em que já na Educação Infantil a Arte apresentava um contorno mais recreativo, voltado ao entretenimento, assim como também para o desenvolvimento emotivo e motor, feito diferente de seu aproveitamento no Ensino Fundamental.

A verdade é que a Educação vem ao longo dos anos se transformando consideravelmente e quebrando as amarras de um passado de falhas, o que requer o auxílio amplo das políticas educacionais, dos cursos de Formação de Professores, sobretudo das Licenciaturas em Arte. Uma obrigação e um compromisso com os feitos de ordem cognitiva, sensível e cultural, exigindo um processo de reflexão permanente por parte de todos os que estão envolvidos, de certo modo, com o ensino de Arte, almejando um a formação educacional para a vida em sociedade, atuando como cidadão e agente ativo de sua própria vida.

É relevante destacar que os fundamentos artísticos experienciados na Educação Infantil passam a ser aplicados também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, mediante métodos inovadores que enfatizem tanto a sistematização quanto a conceituação dos mecanismos de ordem estrutural presentes em cada demonstração artística, as quais são exibidas de modo simples e apropriado, buscando delinear equivalentes dentre cada uma das demonstrações de arte.

Nessa fase de pesquisa, elucida-se que, além das ações voltadas para as competências lógica, analítica e crítica conectadas ao fazer artístico, há também a iniciação de outra prática

semelhante mediante um modelo sistematizado, que são as perspectivas da Arte, tendo em vista, não somente a biografia de autores especialistas, como também as propriedades de âmbito histórico e cultural inseridas nas obras desenvolvidas no ambiente escolar, ou seja, em sala de aula sugeridas no material didático-pedagógico.

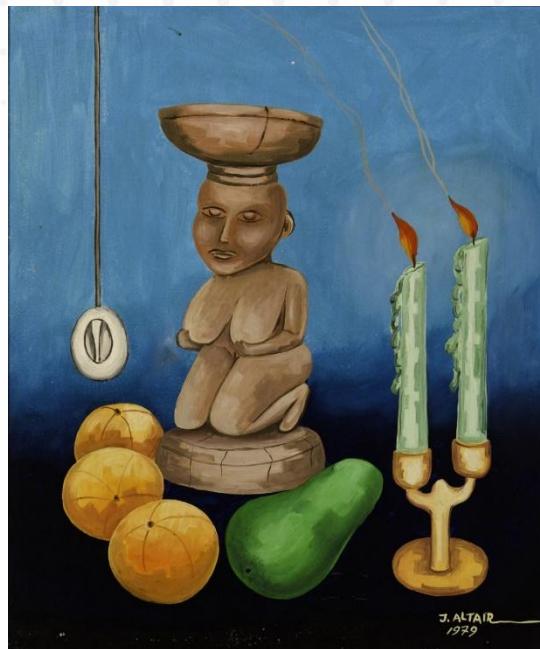
Com isso, o educando que integra o Ensino Fundamental já é entendido como capacitado para criar, praticar, experienciar e o aluno consegue experimentar, criar, praticar e organizar produções artísticas, percebendo a maneira como cada fundamento é empregado e ampliando de modo progressivo suas competências tanto expressivas quanto criativas.

A aplicação de todos esses elementos dentro de cada situação vivida, ou seja, contextualizada, é imprescindível para a efetivação de todo o processo, levando para a sala de aula materiais de outros artistas como base para que compreendam melhor o uso desses mesmos elementos, mas buscando sempre alcançar resultados estéticos distintos.

Cita-se neste panorama como importantes processos criativos: jogos teatrais, sobretudo, para os anos finais do Ensino Fundamental. Por outro lado, vale ressaltar que mesmo no início da vida escolar o aluno já possui a criatividade como característica inata e deve ser motivado a exercitar essa competência. Porém, é importante enfatizar que a criação, no início da formação, ou seja, durante a Educação Infantil, não tem como premissa desenvolver a expressividade da criança de forma original e particular.

Contudo, já durante o Ensino Fundamental, o aluno deve ser progressivamente estimulado a criar com mais originalidade, à medida que seu desenvolvimento cognitivo avança. Mostra-se evidente o aporte dos estudos e das pesquisas que demonstrem as diferenças, que sejam adequadas para provocar um método reflexivo que agencie tanto a desnaturalização quanto a desconstrução de pensamentos cheios de determinismos, contudo, faz-se imprescindível conjecturar acerca de todas as repercussões do conceito das diferenças, visto que a disposição curricular permanece girando em volta de uma separação irregular do poder.

Mesmo assim, diante de uma busca incessante mediante debates a respeito de um currículo que conteemplace a todos, sem exceção, nota-se que a escola ainda se mantém firme em repetir a sua prática de desigualdade, além de estabelecer esse modelo de sistema de poder, o qual se apresenta de maneira ordenada como sendo uma prática natural, o qual repete e ensina normas embora se tenha uma narrativa apesar de se ter um discurso de submissão.

Figura 1 - A reflexão na arte

Fonte: DASartes (2021)

Mesmo que muitas vezes se veja naturalizado o pensamento de currículo como escolha/seleção de todo conjunto de saber acatado como sendo “importante” para ser ensinado, compete explicar que tal escolha não se estabelece abalizada em uma neutralidade.

Na verdade, tudo ocorre de maneira contrária, uma vez que no decorrer desse método são explanadas as ideias que se faz do sujeito, da Educação e da sociedade. Contudo, revela-se que a escolha do currículo escolar, que é entendido como os conteúdos que serão aplicados em sala de aula, não limita única e exclusivamente à área pedagógica.

A área que atém o currículo é assinalada tanto por disputas quanto por jogos de interesses. Já a educação se mostra intimamente conexa à política cultural. Para Apple (1991), o currículo, por sua vez, jamais pode ser visto como sendo somente um conjunto imparcial de saberes, os quais, de alguma forma, surge tanto nos textos quanto nas salas de aula de um país.

Ressalta-se também que o currículo é visto como a triagem de conhecimentos estimados como “exatos”, no entanto, não se resume somente a essa questão, uma vez que ele também envolve todos os intercâmbios que se estendem ao redor da edificação do saber e em torno da construção do conhecimento e sobretudo dos feitios indispensáveis à identidade do sujeito.

Compreende-se, pois, que o currículo se legitima claramente através dos desígnios que se almeja alcançar, tanto na disposição dos tempos quanto nos ambientes escolares, como também nos planos de trabalho pedagógicos e ainda na postura didática do docente, tudo

estando diretamente conexo à formação dos indivíduos.

A deliberação do currículo advém da cultura em sentido amplo, desse modo, os modelos que estão em vigor no meio social buscam a iluminar-se também na natureza acadêmica. Diante dessa perspectiva, revela-se por meio da trajetória histórica educacional, mais precisamente na atualidade, a preponderância de um universo cultural mais voltado para as pessoas brancas, do gênero masculino, europeu, heterossexual e magro, integrando-se ao currículo escolar.

Entende-se, por meio de estudos, que no currículo se fazem evidenciados esforços voltados para se materializar e combater as circunstâncias de opressão e discriminação a que determinados grupos sociais passam a ser submetidos, questionando-se, para tanto, os arranjos sociais nos quais tais circunstâncias se amparam.

Para Moreira e Candau (2007), existe ainda uma presença marcante do currículo oculto, que incide em relações que se mostram nada objetivas em torno do saber, sendo aquilo que não se exibe como publicizado, contudo, que se desponta através de mensagens subliminares.

Quando se versa acerca de saberes pertinentes ao ensino da arte, faz-se importante lembrar tais motes, visto que estes saberes transcorrem dos saberes procedentes da arte como prática social.

É importante destacar a manifestação de dessemelhanças no processo que envolve a Arte como campo do saber e prática social e a sua prática pedagógica tendo em vista a metodologia dos espaços educativos deliberado pelas imposições advindas das políticas educacionais e dos conceitos pedagógicos dominadores.

Segundo Barbosa (2013), para muitas crianças, a fonte mais frequente de imagens é a TV, os fracos padrões dos desenhos para colorir e cartazes pela cidade (outdoors). As crianças de escolas públicas, na sua grande maioria, não têm revistas em casa, sendo o acesso à TV mais frequente.

Os feitos didáticos ganham maior relevância quando o pensamento envolve, desde o início, a estrutura organizacional de edificação do saber. É importante ressaltar que não são feitos que se destacam em detrimento dos elementos epistemológicos, contudo, são norteadores da organização da prática desenvolvida pelo docente em sala de aula.

Faz-se importante propiciar uma atmosfera educativa que tenha materiais de qualidade e que permita às crianças terem um melhor acesso ao saber sobre a Arte, pois, nesta atmosfera, as imagens e suas análises se fazem fundamentais.

Tanto a análise artística quanto a história da Arte é que beneficiarão o desenvolvimento de um cidadão mais crítico. Desta forma, fora as quatro linguagens artísticas, sendo elas a música, a dança, o teatro e as artes plásticas, faz-se necessário agrupar outros elementos que se

tornarão parte do universo artístico por meio do fenômeno da modernidade.

Atualmente, fora as pinturas, as gravuras e as esculturas, mostra-se possível trabalhar ainda com vídeos, artes gráficas, programas de computador, dentre outros.

Segundo Coleto (2010), vários encaminhamentos poderiam ser apontados aqui, no entanto entende-se que o conhecimento do professor e materiais de qualidade à disposição deste são basilares para que se possa promover intervenções de qualidade.

Tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), comprehende-se que o trabalho da Arte, quando voltado para o Ensino fundamental, colabora ainda com o aprendizado de outros campos específicos.

Com isso, comprehende-se que o saber por meio da arte agencia uma compreensão de mundo enfocada nas extensões tanto poéticas quanto artísticas que desprendem o indivíduo para que possam se tornar sujeitos mais brandos, críticos e bem mais responsáveis.

Stabile (1988, p. 08) salienta que o processo evolutivo da criança, em geral, precisa utilizar como base a experimentação e a sensibilização, pois ele acredita que tudo aquilo que a criança sente, conhece e a transforma como sujeito consciente advém de saberes adquiridos mediante os sentidos e dos intercâmbios com o outro em seu cotidiano.

Desta forma, o aluno, apresentado a trabalhos artísticos desde criança, até chegar ao Ensino Fundamental, será capaz de potencializar o método de alcance do saber tanto científico quanto técnico anexos as suas envergaduras de produção e de inovação, tornando-se, possível então, como mostra Freire (1996, p.46), sentir-se como sujeito integrante do meio em que vive, carregando consigo seus saberes culturais e demonstrando sua capacidade para pensar, refletir, comunicar, realizar desejos e sonhos, dentre outras coisas.

O método criativo da arte conecta-se com a disposição do universo e da indigência do aluno encarar possíveis desafios, levando em consideração as fases de seu desenvolvimento, o que se mostra imperativo para a formação plena do sujeito na qualidade de cidadão e participante da democracia.

Perante a todos estes benefícios, torna-se basilar que o ensino da Arte agencie uma cultura aberta e atingível aos alunos de todas as unidades escolares, pois, como salienta Tourinho (2002), a Arte abarca a prática educativa voltada para o aprendizado das tendências particulares do indivíduo, admitindo que ele aprimore os seus valores, aperfeiçoe sua capacidade intelectual e agencie a constituição de suas características pessoais.

A partir do instante em que o aluno se vê considerado criador, ele consegue afinar sua percepção do mundo que o rodeia, ou seja, sua fantasia e todo o seu raciocínio. Como um verdadeiro observador da arte, ele conseguirá também percorrer, no que toca os seus projetos,

todas as emoções e sentimentos guardados em seu íntimo, colaborando, desta forma, para o equilíbrio emocional e, por conseguinte, para o método de socialização.

Tomando como base os apontamentos de Lowenfeld e Brittain, (1977), descobre-se que com crianças menores é possível identificar o nível de envolvimento por meio de sua representação expostas nos desenhos, o que não ocorre quando essa produção é desenvolvida de maneira padronizada.

Para os autores, a principal razão para se trabalhar com a arte nas escolas está em se considerar os estudantes como universo cultural da sociedade, deixando-se, assim, de associá-los a uma arte minudenciada pelos conteúdos da Arte tradicional.

Desta forma, salienta-se que a Arte no Ensino Fundamental poderá ser difundida por meio de múltiplas modalidades como por exemplo as artes visuais, as danças, o teatro e as músicas, comprovando uma esperança tanto estética quanto artística, passando a ser possível produzir trabalhos que realmente valorizarão a história e a cultura de toda sociedade.

Aportes da BNCC para a Prática Pedagógica do Ensino de Artes no Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “é um conhecido documento que foi publicado por meio do Ministério da Educação (MEC), sendo claramente um documento de cunho normativo, ou seja, uma prescrição pedagógica que deve ser observada no método de planejamento escolar.

Tal documento determina o conjunto de “aprendizagens essenciais” que todos os estudantes necessitam desenvolver durante toda a sua caminhada educacional, em todas as etapas e modalidades que fazem parte da Educação Básica.

Ao aludir o ensino de Arte, o documento sustenta a acepção de que a Arte compreende as linguagens de: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, apontando ainda em seu escopo que tais linguagens são “saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2018).

Toda a estrutura curricular antevista pelos documentos da BNCC que se mostra voltada para a Educação Infantil, contribuindo na preparação dos alunos antes de chegarem ao Ensino Fundamental, se faz pensada tendo-se em vista uma perspectiva de caráter pedagógico integrado, por meio dos “campos de experiências”, e não pelas chamadas áreas do conhecimento ou ainda pelos denominados componentes curriculares.

De acordo com os documentos da BNCC, os campos de experiências predispõem acerca de um tipo de “[...] arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da

vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

Este documento ainda cita claramente os cinco campos de experiências, sendo eles: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018).

Tomando como base os apontamentos destacados por Barbosa (2009), descobre-se que nessa situação a ideia de expressão não condiz com a ação de uma criança vir atender a um pedido de outra pessoa, bem como não vincula esse comportamento a algo natural e espontâneo e muito menos ao que se entende por “deixar de fazer”.

Tudo o que relata o texto acima tem a ver com a ação de impulsionar os sentidos em relação a alguma coisa que seja expressiva para ela, constituindo e dando forma àquilo que é vivenciado e apreendido. Desse modo, certifica-se que quando a criança passar a ganhar mais experiência mediante a utilização de processos de caráter criativo por meio da Arte, ela conseguirá desenvolver amplamente todo o seu repertório e a maneira de se expressar, quer seja pela linguagem verbal, corporal, musical, plástica ou dramática.

Assim sendo, elucida-se que o processo de imersão das crianças nas diversas linguagens artísticas é entendido nesse ponto como de grande relevância, tendo em vista as indicações de âmbito legal e as recomendações apresentadas por Ana Mae Barbosa, a qual deu a nomenclatura de linguagem presentacional, uma exclusividade da expressão mediante as linguagens da Arte.

Levando em consideração o processo de desenvolvimento e o ensino-aprendizagem das crianças, assim como a edificação da identidade tanto pessoal quanto social, a BNCC destaca seis direitos imprescindíveis que se confundem na disposição das atividades educativas, dentre elas, o brincar, o conviver, o explorar, o participar e o expressar.

Ademais, ressalta-se que a BNCC alvitra, além disso, seis dimensões do saber para a edificação das propostas didáticas que abarcam a prática com Arte. As dimensões aqui mencionadas precisam ser entendidas como “linhas maleáveis”, sem ordem ou hierarquia.

São elas:

- a) a criação;
- b) a crítica;
- c) a estesia;
- d) a expressão;
- e) a fruição;
- f) a reflexão.

Essas dimensões apontam, portanto, para uma ampliação ou desdobramento do tripé “ler, contextualizar, fazer” proposto por Ana Mae Barbosa.

O ensino de Arte pela BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A partir do instante em que todas as crianças começam a vivenciar os anos iniciais do Ensino Fundamental, elas passam, ao mesmo tempo, a conviver com a transição do trabalho pedagógico disposto por meio de campos de experiências, na Educação Infantil, por exemplo, vê-se tal trabalho centralizado nos intercâmbios, no trabalho com jogos e com as brincadeiras, apresentando, desta forma, um trabalho pedagógico arranjado por áreas de conhecimento, como também por componentes curriculares, já preparando estes alunos para sua entrada no Ensino Fundamental.

Pensando no Ensino Fundamental, especialmente citando o ensino de Artes, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018) salienta claramente em seus documentos que: “Para o Ensino Fundamental, a BNCC ressalta que a “[...] aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, 2018, p. 193).

Desta forma, são apresentadas quatro linguagens como sendo as envolvidas no ensino de Arte, sendo elas:

- a) Artes Visuais;
- b) Dança;
- c) Música;
- d) Teatro.

Tais linguagens constituem uma denominada “unidade temática” que agrupa tanto os objetos de conhecimento, quanto as habilidades que se exibem em relação com as denominadas seis dimensões do conhecimento exibidas antes.

Assim, comprehende-se perfeitamente as Artes visuais como sendo os métodos e produtos artísticos e culturais, nos existentes múltiplos momentos históricos, como também os contextos sociais, os quais apresentam uma expressão visual, tendo-a abertamente como sendo um importante elemento de comunicação.

Fora isso, ainda surge uma unidade temática denominada de “Artes Integradas.” Com essa unidade temática, ambiciona-se que haja uma conexão, como também uma exploração tanto das relações quanto das junturas dentre as dessemelhantes linguagens e suas práticas.

Cita-se ainda que a BNCC traz consigo importantes indicativos voltados para

estabelecer um profícuo planejamento por parte do pedagogo docente, para que ele possa trabalhar perfeitamente as Artes Visuais por meio de aulas com as dessemelhantes linguagens artísticas, em turmas pertencentes aos anos iniciais do já mencionado Ensino Fundamental.

Tal documento exibe em seu escopo um resumo dos objetos de conhecimento que devem ser desenvolvidos, de maneira prática, nas aulas. Tais objetos de conhecimento exibem-se por meio de propostas pertinentes às múltiplas habilidades que precisam ser trabalhadas nas salas de aula, tendo em vista as dessemelhantes linguagens artísticas.

Com isso, comprehende-se que o ensino de Arte desde a Educação Infantil até chegar aos anos iniciais do Ensino Fundamental mostra-se como sendo uma extraordinária oportunidade formativa, tanto por meio de um trabalho administrado por um docente com formação em Arte, como também conduzido pelo educador pedagogo, segundo se faz salientado na legislação vigente e como acontece em muitas unidades escolares no Brasil.

De acordo com toda prática educativa, salienta-se a importância de haver intencionalidade por parte desse fazer pedagógico, buscando-se, com isso, evitar que o ensino de Arte seja visto como um trabalho incidental, ou ainda recreativo ou decorativo.

Entende-se ainda que o trabalho pedagógico voltado para a Arte está claramente previsto em legislação, desde a década de 1960. sendo explanado como atividade complementar, o qual deve apresentar vistas à iniciação artística.

Já a partir da década de 1970, o trabalho pedagógico voltado para a Arte continuou a ser visto como atividade complementar a ser trabalhada, passando a ter o nome de Educação Artística, sem particularização de linguagens que deveriam ser contempladas no Ensino Fundamental.

Apenas na década de 1990, por meio da implantação da LDB 9394/96, o ensino de Arte passou a ser considerado pela legislação como sendo um componente curricular, compreendendo-se em suas múltiplas linguagens: O foco do campo da Arte está no experienciar, podendo, assim, se amparar na prática da tríade “ler/fazer/contextualizar”, proposta por Barbosa (2019), involuntariamente da linguagem artística que permaneça em proeminência em uma verificada proposta didática.

Nos apontamentos da BNCC, por exemplo, existe uma intensa recomendação para que o trabalho pedagógico jamais compartimente as linguagens, sugerindo, então, que se trabalhe cada especificidade de cada uma das linguagens, passando-se, assim, a investir em propostas didáticas que passarão a ser denominadas de “Artes Integradas”.

A intervenção docente nas atividades pedagógicas necessitará avaliar e contribuir para que se impeça uma intervenção excessiva na procura de algo que se mostre esteticamente mais

“apropriado.” Contudo, comprehende-se que isso não se trata de indicar um entendimento de, meramente, “deixar fazer.”

Com as aulas de Artes, espera-se que haja um verdadeiro compromisso voltado para uma acertada interlocução, com a aparição de indagações que se mostrem claramente tanto desafiadoras, quanto motivadoras, buscando sempre, com isso, traduzir tal trabalho no que claramente se pode denominar de um amparo pedagógico positivo.

Neste panorama supracitado, tal amparo necessita, ao mesmo tempo, auxiliar e desafiar os alunos com a mesma energia, especialmente quando se tem em mente que toda necessidade voltada para a autonomia que se espera que as crianças alcancem agencia que haja uma apropriada e bem medida performance docente.

Pode-se, também, retomar os aportes encontrados nos apontamentos de Barbosa (2009) ao mostrar ser importante que se pense em uma intervenção pedagógica preocupada em conectar o fazer artístico com a apreciação da obra de arte, como também com toda a sua contextualização.

Assim, por meio deste trabalho citado acima, pode surgir um rico procedimento experiencial voltado claramente a agenciar uma intensa e importante reflexão que aborde a Arte como conhecimento, ou seja, como sendo um método de expressão, uma perfeita configuração de ver e compreender o mundo.

Assim, comprehende-se a Arte no Ensino Fundamental, foco deste estudo, como sendo uma ferramenta por meio da qual se pode entender melhor tanto a si mesmo quanto aos outros, tornando-se, assim, uma importante via que leva a todos rumo a uma abrangência crítica acerca da realidade, a qual pode perfeitamente transformá-la.

CONCLUSÃO

O ensino de artes no Ensino Fundamental tem se consolidado como um elemento essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a construção de competências criativas, cognitivas e socioemocionais. No entanto, conforme evidenciado ao longo deste estudo, ainda existem desafios significativos na implementação de uma prática pedagógica eficaz nessa área. A formação docente, a infraestrutura escolar e a valorização da arte na educação continuam sendo questões centrais para a garantia de um ensino de qualidade. De acordo com Barbosa (2019), a arte deve ser compreendida como um campo do saber e não apenas como uma atividade complementar no currículo escolar.

Os principais achados desta pesquisa indicam que, apesar da obrigatoriedade do ensino de artes estabelecida pela BNCC, muitos docentes enfrentam dificuldades na adoção de metodologias inovadoras, sendo limitados pela falta de recursos materiais e por uma formação inicial que muitas vezes não contempla aspectos metodológicos específicos para o ensino de artes. Além disso, verificou-se que o ensino ainda é fragmentado e, em muitos casos, reduzido a atividades isoladas sem um planejamento contínuo que favoreça a integração entre teoria e prática (Gatti, 2014; Ferraz; Fusari, 2009).

Diante dessas constatações, pode-se afirmar que o objetivo da pesquisa foi atingido, pois foi possível analisar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes e os desafios enfrentados no ensino de artes. No entanto, os resultados também indicam a necessidade de novos estudos que aprofundem a relação entre formação continuada e qualidade do ensino de artes. Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a investigação da percepção dos alunos sobre o ensino de artes e estudos comparativos entre diferentes metodologias aplicadas em contextos educacionais variados.

Por fim, é importante destacar as limitações deste estudo. Fatores externos, como políticas educacionais, infraestrutura e suporte institucional, podem influenciar significativamente as práticas pedagógicas, mas não foram o foco central da investigação. Assim, novas pesquisas podem ampliar essa discussão, contribuindo para a valorização e o fortalecimento do ensino de artes no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W.** Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae.** A imagem no ensino da arte. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae.** Tópicos utópicos: arte-educação. São Paulo: Cortez, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae.** A Proposta Triangular no ensino das artes e culturas visuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- BARDIN, Laurence.** Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp.** Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: [data de acesso].

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: [data de acesso].

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; FUSARI, Maria Cecília. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 127, p. 1355-1379, out./dez. 2014.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo: debates contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

PILOTTO, Thais. A arte na educação infantil. São Paulo: Ática, 2000.

STABILE, Helena. Arte e educação: uma abordagem crítica. São Paulo: Moderna, 1988.

TOURINHO, Irene. Arte e educação: fundamentos e práticas. Salvador: UFBA, 2002.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE A INCLUSÃO E A NEGLIGÊNCIA

DOI: 10.29327/5510999.1-8

**Luis Fernando Pantoja Creão
Ricardo Figueiredo Pinto**

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE A INCLUSÃO E A NEGLIGÊNCIA

DOI: [10.29327/5510999.1-8](https://doi.org/10.29327/5510999.1-8)

Luis Fernando Pantoja Creão

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na democratização do ensino, mas enfrenta desafios significativos, especialmente no que tange à Educação Física, que muitas vezes é negligenciada ou tratada como atividade secundária. Este estudo, baseado em uma abordagem qualitativa, analisa a inserção da Educação Física na EJA, considerando diferentes perspectivas da promoção da saúde. A metodologia incluiu análise e descrição de artigos. Os principais achados indicam que a Educação Física na EJA ainda está fortemente atrelada a concepções tradicionais, focadas na aptidão física, sem considerar aspectos socioculturais e políticos mais amplos. Além disso, identificou-se uma lacuna na formação docente para essa modalidade de ensino, resultando na replicação de metodologias inadequadas ao contexto da EJA. A pesquisa conclui que há uma necessidade urgente de reformulação das práticas pedagógicas da Educação Física na EJA, incluindo formação continuada para os docentes e currículos mais alinhados à realidade dos estudantes, a fim de garantir uma experiência educacional mais inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação Física, Promoção da Saúde, Formação Docente, Currículo Escolar.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) plays a crucial role in democratizing education but faces significant challenges, especially regarding Physical Education, which is often neglected or treated as a secondary activity. This study, based on a qualitative approach, analyzes the inclusion of Physical Education in EJA, considering different perspectives on health promotion. The methodology included the analysis and description of articles. The main findings indicate that Physical Education in EJA is still strongly linked to traditional conceptions focused on physical fitness, without considering broader sociocultural and political aspects. Furthermore, a gap in teacher training for this educational modality was identified, leading to the replication of inadequate methodologies for the EJA context. The research concludes that there is an urgent need to reformulate Physical Education pedagogical practices in EJA, including continuous teacher training and curricula more aligned with students' realities, to ensure a more inclusive and meaningful educational experience.

Keywords: Youth and Adult Education, Physical Education, Health Promotion, Teacher Training, School Curriculum.

RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) desempeña un papel crucial en la democratización de la educación, pero enfrenta desafíos significativos, especialmente en lo que respecta a la Educación Física, que a menudo es descuidada o tratada como una actividad secundaria. Este estudio, basado en un enfoque cualitativo, analiza la inclusión de la Educación Física en la EJA, considerando diferentes perspectivas sobre la promoción de la salud. La metodología incluyó el análisis y la descripción de artículos. Los principales hallazgos indican que la Educación Física en la EJA sigue estando fuertemente vinculada a concepciones tradicionales centradas en la aptitud física, sin considerar aspectos socioculturales y políticos más amplios. Además, se identificó una brecha en la formación docente para esta modalidad educativa, lo que llevó a la replicación de metodologías inadecuadas para el contexto de la EJA. La investigación concluye que existe una necesidad urgente de reformular las prácticas pedagógicas de la Educación Física

en la EJA, incluyendo la formación continua de los docentes y currículos más alineados con la realidad de los estudiantes, con el fin de garantizar una experiencia educativa más inclusiva y significativa.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Física, Promoción de la Salud, Formación Docente, Currículo Escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade essencial da educação básica, voltada para aqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou continuidade nos estudos durante a idade escolar regular. Embora tenha sido consolidada por diretrizes nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), a EJA ainda enfrenta desafios estruturais e metodológicos. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de um ensino mais contextualizado e adequado à realidade dos estudantes, que, em sua maioria, estão inseridos no mercado de trabalho e possuem rotinas exaustivas (Castro, 2017).

No que se refere à Educação Física na EJA, observa-se uma marginalização dessa disciplina dentro do currículo, muitas vezes considerada apenas como um complemento ou atividade secundária, em vez de ser valorizada como um componente fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes (Günther, 2014). Além disso, há uma persistência da concepção da Educação Física como uma prática voltada apenas para o alívio das tensões físicas do cotidiano dos trabalhadores-estudantes, reforçando um viés compensatório em detrimento de uma abordagem mais ampla e crítica (Martins & Neira, 2018).

Do ponto de vista da Promoção da Saúde (PS) na Educação Física escolar, há duas grandes vertentes que norteiam as práticas pedagógicas: a abordagem da Saúde Renovada e a perspectiva ampliada da saúde. A primeira enfatiza a aptidão física como forma de prevenção de doenças, focando no desenvolvimento de capacidades como força, resistência e composição corporal (Silva et al., 2013). Já a segunda concepção amplia o entendimento da saúde ao incluir determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos, valorizando a cultura corporal e o pensamento crítico no ensino da Educação Física (Brasil, 2014; Nogueira, 2014).

A aplicação dessas perspectivas no contexto da EJA revela desafios e oportunidades. Costa, Souza e Carvalho (2019) destacam que a EJA cumpre funções reparadora, equalizadora e qualificadora no sistema educacional brasileiro. A função reparadora busca corrigir as desigualdades históricas que impediram parte da população de acessar a educação, enquanto a função equalizadora visa garantir a permanência de jovens e adultos no ambiente escolar,

independentemente de sua idade ou condição social. Já a função qualificadora está relacionada à oferta de oportunidades de aprendizagem contínua, permitindo que os estudantes adquiram novos conhecimentos e desenvolvam habilidades relevantes para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

Entretanto, a falta de uma formação docente específica para a Educação Física na EJA compromete a efetividade dessas práticas. Pesquisas indicam que a maioria dos professores de Educação Física nessa modalidade não recebe preparo adequado durante a formação inicial, resultando na reprodução de metodologias voltadas para o ensino regular, sem adaptações para o público da EJA (Carvalho & Camargo, 2019). Dessa forma, o presente estudo busca problematizar o papel da Educação Física na EJA, discutindo suas potencialidades e limitações, com foco na promoção da saúde e na formação integral dos estudantes dessa modalidade.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, que permite compreender, de forma aprofundada, as percepções, desafios e possibilidades da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa qualitativa é adequada para investigar fenômenos complexos no contexto educacional, uma vez que busca interpretar significados, comportamentos e práticas pedagógicas dentro de um determinado ambiente social (Minayo, 2012).

Análise dos Dados

Os dados coletados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo identificar categorias temáticas relevantes para o estudo. Essa abordagem possibilita a organização e interpretação dos relatos e documentos, evidenciando padrões, contradições e lacunas na abordagem da Educação Física na EJA.

DESENVOLVIMENTO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica que oferece os ensinos fundamental e médio àqueles que não tiveram oportunidade de acesso aos estudos (Brasil, 2000). Portanto, é uma modalidade de ensino que merece atenção em vários aspectos no processo de ensino e aprendizagem, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) é um público bastante diversificado, constituído por indivíduos com características e necessidades específicas (Brasil, 2011).

Na busca pela efetivação do direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017), o Parecer nº 11/2000 (Brasil, 2000) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2001, 2013) trouxeram importantes contribuições para a EJA, ao estabelecer princípios orientadores para sua implementação na escola, nos componentes curriculares e na prática pedagógica dos docentes. Esses documentos ressaltam a necessidade de uma abordagem específica para o processo de ensino-aprendizagem na EJA, considerando as particularidades de seu público e promovendo estratégias pedagógicas adequadas às suas demandas e realidades (Andrade Júnior et al., 2021).

Geralmente esse público já está inserido no mercado de trabalho, por vezes, ocupam posições pouco qualificadas, e retomam os estudos por exigências profissionais (Castro, 2017). Assim como os jovens da modalidade regular, os alunos da EJA possuem direitos e deveres que devem ser assegurados pelo Estado, portanto, a educação física como parte do currículo escolar, deve ser oferecida. Porém, por se tratar de um espaço diferenciado na prática educacional, as aulas de educação física muitas vezes se tornam o único momento em que os alunos, especialmente os integrantes da EJA, têm a oportunidade de vivenciar diferentes práticas corporais. Contudo, em algumas circunstâncias, esse componente curricular é tratado como uma atividade secundária ou até mesmo negligenciado pela instituição de ensino (Günther, 2014). Martins e Neira (2018) ressaltam a persistência de uma concepção da Educação Física na EJA como um recurso meramente compensatório, voltado para atenuar o desgaste físico dos trabalhadores que frequentam a escola.

Quando se trata da educação física, é importante levar em consideração algumas vertentes que essa disciplina está inserida. A Promoção da Saúde (PS) que pode ser entendida como um novo projeto para se pensar a saúde e a educação pública, tem suas origens nos anos 70, inclusive no que se refere à educação em saúde (Carvalho, 2004). Devido às divergências quanto ao seu entendimento, as iniciativas de Promoção da Saúde (PS) têm assumido um caráter multifacetado, tanto em sua definição quanto nas estratégias consideradas parte de seu escopo (Czeresnia, 2016). Essa diversidade conceitual e metodológica refletiu-se no contexto escolar da Educação Física (EF), dando origem a duas grandes correntes de pensamento sobre a materialização dessa temática na prática docente: uma que enfatiza o desenvolvimento da aptidão física e outra que se fundamenta na valorização da cultura corporal (Farinatti; Ferreira, 2006).

A primeira corrente, denominada por pesquisadores brasileiros como Saúde Renovada, concebe a Promoção da Saúde (PS) e sua relação com a Educação Física (EF) a partir do

desenvolvimento da aptidão física, considerando componentes como resistência muscular, força, flexibilidade, composição corporal e resistência cardiorrespiratória, por meio da prática de atividades físicas, especialmente ginástica e esportes. Essa abordagem se fundamenta na crescente preocupação com os impactos das condições de vida urbana sobre a saúde da população, fenômeno descrito como transição epidemiológica, destacando-se o aumento das doenças crônicas não transmissíveis, como o sedentarismo e a obesidade. Diante desse cenário de “adoecimento urbano”, a corrente da Saúde Renovada defende que a EF escolar deve priorizar a criação de estilos de vida ativos e seus benefícios à saúde, promovendo mudanças biológicas necessárias para alcançar níveis satisfatórios de aptidão física (Silva et al., 2013).

Por outro lado, a segunda corrente adota uma visão ampliada de saúde, considerando a influência de fatores multifatoriais — sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais — na construção da PS. Nessa perspectiva, a abordagem da EF, fundamentada na cultura corporal, deve estimular o desenvolvimento de práticas corporais (como brincadeiras, jogos, danças e ginásticas) a partir do pensamento crítico, articulando seus conteúdos com reflexões sobre os problemas contemporâneos de saúde. Dessa forma, essa corrente comprehende que a EF escolar pode contribuir para a construção de modos de vida saudáveis e atitudes promotoras de saúde, ampliando a compreensão do conceito de saúde para além da esfera biológica. Para isso, enfatiza a necessidade de relacionar a temática da saúde às questões político-sociais e valorizar as culturas locais por meio dos conteúdos trabalhados na EF (Brasil, 2014; Nogueira, 2014).

Ao aproximar essas perspectivas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Costa, Souza e Carvalho (2019) abordam que essa modalidade da educação básica brasileira, problematiza-se a partir da adequação das orientações pedagógicas dessas correntes às características e funções específicas que orientam os fundamentos dessa modalidade, a saber: reparadora, equalizadora e permanente/qualificadora (BRASIL, 2000). A função reparadora da EJA refere-se ao reconhecimento das desigualdades sociais historicamente impostas à camada popular da sociedade brasileira pelo Estado, que negligenciou a participação desses trabalhadores no desenvolvimento do país. Nesse contexto, a função reparadora busca corrigir as disparidades no acesso à educação, que a organização social historicamente impôs à classe trabalhadora (Costa; Souza; Carvalho, 2019).

Já a função equalizadora da EJA está relacionada à necessidade de oferecer um suporte específico à escolarização de jovens e adultos, especialmente àqueles que, devido a barreiras históricas, encontram dificuldades no acesso e na permanência no sistema educacional. Para garantir que esses indivíduos tenham uma educação de qualidade, é necessário proporcionar

oportunidades adicionais a esse público. A função equalizadora visa, portanto, fornecer cobertura a trabalhadores, donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados, permitindo que retornem ao processo educacional de onde pararam, sem qualquer prejuízo (Costa; Souza; Carvalho, 2019).

A produção de conhecimento sobre a Educação Física na EJA desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da área, viabilizando a realização de estudos que tenham essa modalidade de ensino como foco central. Essa produção contribui para a construção de referenciais teórico-metodológicos que orientam a reflexão, a materialização e a sistematização da prática pedagógica, além de subsidiar a implementação de propostas curriculares específicas, alinhadas às necessidades e realidades dos estudantes da EJA (Andrade Júnior et al., 2021).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direciona a ação pedagógica ao estabelecer que, no ensino médio, as práticas corporais sejam abordadas de maneira a fomentar reflexões sobre as potencialidades e limitações do corpo, visando à adoção de um estilo de vida ativo e à promoção da saúde (Brasil, 2017). Dessa forma, as estratégias didático-pedagógicas na EJA poderiam contribuir para a ampliação das possibilidades formativas (Reibnitz; Melo, 2021).

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de uma discussão contínua sobre essa temática no contexto da Educação Física no ensino médio, especialmente na EJA. Ainda são escassos os estudos que buscam compreender a perspectiva dos próprios sujeitos desse segmento, o que poderia contribuir para um entendimento mais aprofundado sobre as percepções corporais dos alunos, além de fomentar reflexões sobre a prática pedagógica, que constitui o foco central desta seção.

O currículo da EJA apresenta a Educação Física escolar como disciplina que aborda a cultura corporal de movimento, ou seja, é responsabilidade do professor evidenciar temáticas de saúde, lazer e trabalho (Balaguer, et al. 2023). Segundo os autores, ao tratar sobre a área da saúde, a educação física deve envolver dimensões antropológicas, sociológicas, políticas, econômicas e biológicas, com o objetivo de colaborar para o entendimento do ser humano integral e sua atuação como cidadão. Nesse sentido, ao analisar o estudo de Kuhn, Silva e Molina Neto (2020) apud Balaguer, et al. (2023), foi percebido que esses temas são destacados na fala dos estudantes como entendimentos construídos a partir das aulas de educação física, mesmo que, enquanto as aulas, o esporte e as atividades voltadas para a aptidão física estivessem mais presentes.

No estudo de Balaguer et al. (2023), os autores puderam verificar as temáticas abordadas durante as aulas de educação física em uma escola localizada no Rio de Janeiro, no primeiro momento, sem contato direto com os discentes, somente com os docentes. E em um segundo momento realizaram entrevistas de caráter qualitativo com os alunos, no intuito de conhecer suas percepções sobre a temática de estudo. Os resultados demonstram que os alunos do ensino médio da EJA não haviam sido estimulados a refletir sobre temas relacionados ao corpo, muitos deles associam o corpo à saúde, mas relatam dificuldade em cuidar de si devido à falta de tempo e recursos financeiros, e não percebem a grande influência das aulas de educação física em suas rotinas diárias. Muitos alunos da EJA optam por não participar das aulas devido ao cansaço acumulado pelo trabalho ao longo do dia.

A pesquisa destaca a importância de considerar a realidade dos alunos da EJA para tornar as aulas mais significativas. É sugerido um currículo que dialogue mais com a vivência dos estudantes, promovendo reflexões sobre o corpo, a saúde e as condições de trabalho. Em suma, o estudo revela que as aulas de Educação Física na EJA ainda não atendem às necessidades específicas desse público, sendo muitas vezes desconectadas de sua realidade e vivências. Há uma carência de abordagens pedagógicas que valorizem a reflexão sobre o corpo e promovam práticas corporais alinhadas às experiências e interesses dos estudantes (Balaguer et al. 2023).

O estudo desenvolvido por Andrade Júnior (2021) foi possível identificar o ensino da Educação Física a partir das respostas dos professores através de um questionário semiestruturado, a escola localizada em Pernambuco contou com a participação de 27 professores. As aulas de Educação Física na EJA, segundo os professores, são elaboradas com base em diferentes metodologias de ensino, visando atender à diversidade dos alunos.

Os docentes enfatizaram a importância de considerar a realidade escolar e a infraestrutura disponível ao planejar as atividades, buscando proporcionar experiências corporais significativas que estejam alinhadas aos interesses e necessidades dos estudantes. Entretanto, foi apontada a necessidade de práticas que coloquem a experimentação corporal como centralidade, além de considerar a realidade escolar e a infraestrutura para propor aulas, projetos e seminários, desde objetivos, planejamento e avaliação dos saberes que orientam sua prática (Andrade Júnior et al., 2021).

Em síntese, o estudo de Andrade Júnior et al. (2021) evidenciou que a Educação Física na EJA ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à adequação das práticas pedagógicas à realidade dos estudantes. Os professores reconhecem a importância da experimentação corporal, do planejamento estruturado e da adaptação dos conteúdos às

necessidades específicas dos alunos dessa modalidade de ensino. No entanto, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de metodologias mais contextualizadas foram apontadas como obstáculos a serem superados.

Além disso, a pesquisa ressaltou a importância da formação continuada dos docentes para que possam desenvolver estratégias mais eficazes e significativas, alinhadas às vivências e expectativas dos alunos da EJA. O ensino da Educação Física nessa modalidade deve ir além da mera prática esportiva, promovendo reflexões sobre o corpo, a saúde e a qualidade de vida, considerando as especificidades do público atendido.

Na região Sul do Brasil, uma pesquisa realizada em cursos de licenciatura em Educação Física de universidades públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul constatou que, entre os dez cursos analisados, apenas quatro incluem disciplinas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre esses, apenas um apresenta a EJA como tema central de uma disciplina obrigatória. Nos demais casos, foram identificadas disciplinas optativas que abordam a EJA como foco principal ou disciplinas obrigatórias que tratam do ensino da Educação Física no Ensino Médio e na EJA. Além disso, em alguns cursos, o estágio supervisionado pode ser realizado nessa modalidade de ensino, sendo que, em uma das instituições consultadas, há uma orientação para que os estudantes realizem o Estágio de Ensino Fundamental II em turmas de EJA (Silva, 2013 apud Carvalho; Camargo, 2019).

Os dados apresentados, expõem a marginalidade da EJA no processo formativo de professores da Educação Física, principalmente no que tange o despreparo dos futuros professores para atuar na EJA. Isso pode inferir o motivo de algumas lacunas ainda permearem estudos que enfatizam a ausência de entendimento dos alunos dessa modalidade em relação aos conteúdos da educação física.

Os autores constatam que os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não recebem uma formação específica voltada para as particularidades dessa modalidade de ensino (Carvalho; Camargo, 2019). Assim, tornam-se docentes da EJA a partir da prática, ora reproduzindo metodologias empregadas no ensino fundamental e médio regulares, ora desenvolvendo novas abordagens conforme percebem as especificidades dessa realidade educacional. Essa constatação, resultante da experiência acumulada na formação de professores, é respaldada por estudos anteriores (Silva; Günther, 2011; Silva, 2013), que ressaltam a importância dos conhecimentos construídos no cotidiano da docência diante das turmas de EJA.

Os principais achados da pesquisa de Carvalho e Camargo (2019) destacam a ausência de uma formação específica para professores de Educação Física que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os autores evidenciam que os cursos de licenciatura, em sua maioria, não oferecem disciplinas obrigatórias voltadas para essa modalidade, resultando em uma lacuna na preparação docente. Além disso, identificam que a atuação dos professores na EJA ocorre predominantemente por meio da experiência prática, sem um suporte teórico consistente adquirido durante a formação inicial.

Outro achado relevante é que muitos docentes reproduzem estratégias pedagógicas utilizadas no ensino fundamental e médio regulares, sem considerar as especificidades do público da EJA. No entanto, à medida que se inserem nesse contexto, alguns professores buscam adaptar suas práticas, desenvolvendo metodologias mais adequadas à realidade e às necessidades dos estudantes.

A pesquisa também aponta que, apesar da carência de uma formação formal para a EJA, os professores constroem saberes no cotidiano da docência, aprendendo com a prática e com as interações com os alunos. No entanto, essa aprendizagem empírica não substitui a necessidade de uma formação sistematizada e reflexiva que valorize o contexto da EJA e promova uma educação mais significativa e emancipadora para essa população.

Dessa forma, Carvalho e Camargo (2019) defendem a necessidade de uma revisão curricular nos cursos de licenciatura em Educação Física, de modo a incluir conteúdos que preparem os futuros docentes para atuar com mais propriedade na EJA, considerando suas particularidades e desafios.

Corroborando e, talvez, justificando os achados de Carvalho e Camargo (2019), os principais achados da pesquisa de Costa, Souza e Carvalho (2019) indicam que os professores de Educação Física que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda baseiam suas práticas em uma concepção biologicista de saúde, priorizando aspectos físicos e comportamentais. Essa perspectiva tradicional enfatiza o condicionamento físico e a prevenção de doenças, muitas vezes desconsiderando fatores socioeconômicos, políticos, ambientais e culturais que influenciam a saúde dos estudantes da EJA.

Outro achado relevante é que, devido a essa visão restrita, as ações de Promoção da Saúde (PS) desenvolvidas na EJA tendem a ser limitadas, não contemplando plenamente as necessidades e especificidades desse público. Os docentes enfrentam dificuldades para integrar

práticas pedagógicas que envolvam uma compreensão mais ampla da saúde, refletindo lacunas em sua formação inicial e continuada.

A pesquisa também evidencia a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas na Educação Física escolar voltada à EJA, enfatizando abordagens críticas e emancipatórias. Para isso, os autores sugerem a ampliação da formação continuada dos docentes, permitindo-lhes desenvolver estratégias que considerem a complexidade dos determinantes sociais da saúde.

Dessa forma, o estudo reforça a importância de repensar a formação e a atuação dos professores de Educação Física na EJA, de modo que possam contribuir para uma educação mais inclusiva e contextualizada, que promova a saúde de forma integral e crítica, em consonância com a realidade dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Ao refletir sobre a relação entre saúde, educação física e sua inserção na modalidade da EJA, é fundamental reconhecer que a saúde não se limita à ausência de doenças. Trata-se de um processo dinâmico, resultante da interação entre intenções, tensões e ações sociopolíticas, que se manifesta em um amplo espectro de possibilidades em constante transformação. Nesse sentido, o ensino sobre o que é considerado saudável, dependendo da abordagem adotada, pode tanto reforçar o status quo quanto promover mudanças sociais significativas (Ferreira, 2008).

Nesse sentido, a pesquisa de Costa, Souza e Carvalho (2019) aponta que o discurso biologicista continua predominante entre os professores de Educação Física, influenciando suas concepções sobre saúde e o ser saudável. A pesquisa também revela que as abordagens dos docentes sobre a Promoção de Saúde na Educação de Jovens e Adultos (EJA) seguem focadas principalmente na aptidão física, com pouca reflexão sobre as dimensões sociais e culturais envolvidas na saúde.

Outros achados da pesquisa de Costa, Souza e Carvalho (2019) indicam que os professores de Educação Física na EJA, apesar de reconhecerem a importância de sua função social, frequentemente têm dificuldades em aplicar práticas pedagógicas alinhadas a uma concepção mais ampla de saúde. A pesquisa também destacou a necessidade de um processo de formação continuada, visando capacitar os docentes para lidar com as especificidades da EJA e adotar abordagens mais inclusivas e contextualizadas na promoção da saúde.

CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel essencial na democratização do ensino e na reparação de desigualdades históricas, permitindo que

indivíduos que não tiveram acesso à escolarização formal possam retomar seus estudos. No entanto, essa modalidade ainda enfrenta diversos desafios, especialmente no que diz respeito à valorização e à efetivação da Educação Física como parte do currículo. Apesar de sua relevância para a promoção da saúde e da qualidade de vida dos alunos, a disciplina muitas vezes é tratada como secundária ou até mesmo dispensável, o que compromete seu potencial educativo e social.

Os estudos analisados evidenciam que a Educação Física na EJA ainda está fortemente influenciada por uma concepção tradicional de saúde, focada na aptidão física e na prevenção de doenças. Essa abordagem, embora válida em determinados contextos, desconsidera fatores socioculturais e econômicos que afetam diretamente a saúde dos estudantes. Muitos alunos da EJA enfrentam dificuldades para manter hábitos saudáveis devido a longas jornadas de trabalho, falta de acesso a espaços adequados para a prática de atividades físicas e limitações financeiras. Dessa forma, a promoção da saúde nessa modalidade de ensino deve ir além da simples prática esportiva, incorporando discussões sobre bem-estar, direitos sociais e políticas públicas.

Outro ponto crucial é a formação dos docentes de Educação Física que atuam na EJA. A ausência de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura e a falta de oportunidades de formação continuada resultam em um despreparo significativo dos professores para lidar com as particularidades desse público. Muitos acabam replicando metodologias utilizadas no ensino regular, sem considerar a necessidade de adaptação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas. Para superar esse desafio, é fundamental investir na capacitação dos profissionais, oferecendo-lhes subsídios teóricos e metodológicos que os auxiliem na construção de práticas mais inclusivas e significativas.

Além disso, a infraestrutura das escolas que ofertam a EJA também se apresenta como um obstáculo para a efetivação da Educação Física. A precariedade de espaços físicos, a falta de materiais adequados e a sobrecarga de responsabilidades dos estudantes contribuem para a baixa adesão às atividades propostas. Para que a disciplina cumpra seu papel de maneira efetiva, é necessário que haja investimentos em melhores condições de ensino, além da implementação de currículos que dialoguem com as vivências e necessidades dos alunos.

Diante desses desafios, torna-se urgente repensar a Educação Física na EJA, garantindo que essa disciplina não apenas seja oferecida, mas que também seja planejada e conduzida de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso implica uma mudança de paradigma, no qual a Educação Física deixe de ser vista como um momento meramente recreativo ou compensatório e passe a ser reconhecida como um espaço de aprendizado, reflexão e construção de cidadania. A valorização dessa disciplina no contexto da EJA não só

fortaleceria o processo educativo, mas também ampliaria as possibilidades de promoção da saúde e de melhoria da qualidade de vida dos estudantes, alinhando-se aos princípios de equidade e inclusão que norteiam essa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE JUNIOR, S. H. N. de; ROSAS, A. da S.; LORENZINI, A. R.; BRASILEIRO, L. T.; SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE FALAS DOS PROFESSORES. *Movimento*, [S. l.], v. 27, p. e27074, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.112519. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/112519>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- ARAÚJO, Poliana da Silva Almeida Santos; CAMARGO, Maria Cecília. Formação de professores em educação física e a educação de jovens e adultos. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, e25009, 2019.
- BALANGUER, C. G. SILVA, A. C. SILVA, G. M. LUDORF, S. M. A. Educação física no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos: (im) possibilidades pedagógicas sobre o corpo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, e254083, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília, DF: Câmara Federal, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014.
- CARVALHO, S. R. As contradições da promoção à saúde em relação à produção de autonomia. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 9, n. 3, p. 669-678, 2004.
- CASTRO, Júlio César Rocha de Camargo. Educação física na educação de jovens e adultos: qualidade de vida como debate. 2017. Dissertação (Mestrado em Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Fundação Oswaldo Aranha, Volta Redonda, 2017.
- COSTA, Julio Cesar Gomes da; SOUZA, Cláudia Teresa Vieira de; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de Promoção da Saúde. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 42, e215, 2019.
- CZERESNIA, D. *O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

FARINATTI, P. T. V.; FERREIRA, M. S. Educação Física e promoção da saúde: conceitos, princípios e aplicações. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, v. 11, n. 1, p. 3-16, 2006.

Ferreira MS. Agite antes de usar... A Promoção da Saúde em Programas Brasileiros de Promoção da Atividade Física: o caso do Agita São Paulo. Rio de Janeiro. Tese [Doutorado em Ciências] - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fiocruz; 2008.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus; **NEIRA**, Marcos Garcia. Slackline no CIEJA: não é para melhorar o equilíbrio, é porque é.... *Conexões*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 382-394, 2018.

NOGUEIRA, F. C. Promoção da saúde e Educação Física escolar: problematizações sobre corpo, cultura e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 36, n. 2, p. 587-601, 2014.

REIBNITZ, Cecília de Sousa; **MELO**, Ana Carolina Staub de. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 484-502, 2021.

SILVA, C. F. et al. Educação Física e promoção da saúde: reflexões a partir de um estudo sobre professores escolares. *Revista Movimento*, v. 19, n. 2, p. 163-181, 2013.

SILVA, Gleice N.; **GÜNTHER**, Maria Cecília C. Formação de professores de educação física e a educação de jovens e adultos. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4, 2011, Porto Alegre. [Anais...]. Porto Alegre: CBCE, 2011.

SILVA, Gleice. A formação inicial de professores de Educação Física e a educação de jovens e adultos. 2013.20f. Artigo de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

APONTAMENTOS LEGAIS PARA O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.29327/5510999.1-9

Olinda Rocha Alves

Ricardo Figueiredo Pinto

APONTAMENTOS LEGAIS PARA O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**DOI: [10.29327/5510999.1-9](https://doi.org/10.29327/5510999.1-9)****Olinda Rocha Alves
Ricardo Figueiredo Pinto****RESUMO**

Este artigo discute o arcabouço legal de natureza educacional que norteia a utilização da tecnologia no ambiente escolar, especialmente no ensino médio. Nesse sentido, o conhecimento da legislação auxilia, sobremaneira, a elucidar a forma expressa na legislação de utilizar essas tecnologias para favorecer o aluno que tem diante de si uma sociedade tão profundamente marcada por desigualdades e contradições. A metodologia utilizada para a elaboração desta produção científica foi a combinação da revisão bibliográfica e a pesquisa documental. Ao final da pesquisa inferiu-se que os recursos tecnológicos utilizados em contextos escolares, especificamente no ensino médio devem estar devidamente respaldados no que a legislação educacional prefigura. Sabe-se que a legislação, bem como aos próprios recursos tecnológicos precisam ser adaptados à realidade das instituições escolares e dos participantes do processo educacional.

Palavras-chaves: Tecnologia. Legislação. Aprendizagem. Recursos digitais. Ensino

ABSTRACT

This article discusses the legal framework of an educational nature that guides the use of technology in the school environment, especially in high school. In this sense, knowledge of the legislation greatly helps to elucidate the way in which the legislation expresses the use of these technologies to benefit students who face a society so deeply marked by inequalities and contradictions. The methodology for the construction of this article was bibliographical and documentary research. After the study, it was inferred that the technological resources used in school contexts, specifically in high school, must be duly supported by what the educational legislation prefigures. It is known that the legislation, as well as the technological resources themselves, need to be adapted to the reality of the school institutions and the participants in the educational process.

Keywords: Technology. Legislation. Learning. Digital resources. Teaching

RESUMEN

En este artículo se analiza el marco legal de carácter educativo que orienta el uso de la tecnología en el ámbito escolar, especialmente en la educación secundaria. En este sentido, el conocimiento de la legislación ayuda en gran medida a dilucidar el modo en que la legislación utiliza expresamente estas tecnologías en beneficio de los estudiantes que se enfrentan a una sociedad tan profundamente marcada por las desigualdades y contradicciones. La metodología para la construcción de este artículo fue la investigación bibliográfica y documental. Luego del estudio se infiere que los recursos tecnológicos utilizados en los contextos escolares, específicamente en la educación secundaria, deben estar adecuadamente respaldados por lo que prefigura la legislación educativa. Es sabido que la legislación, así como los propios recursos tecnológicos, necesitan adaptarse a la realidad de las instituciones escolares y de los participantes en el proceso educativo.

Palabras clave: Tecnología. Legislación. Aprendiendo. Recursos digitales. Enseñanza.

INTRODUÇÃO

O surgimento das tecnologias no cotidiano dos diversos espaços em sociedade, tem transformado de forma rápida a forma como muitos educadores exercem sua prática diária e isso, por si só, tem provocado em muitos educadores o interesse em conhecer o que a legislação expressa a respeito da utilização dos recursos midiáticos no ambiente da sala de aula.

Assim, ao discutir o uso dessas tecnologias nos espaços educacionais tem por finalidade avançar no processo de ensino e aprendizagem, incentivando professores nos mais diversos segmentos educacionais a assumirem uma iniciativa mais dinâmica no sentido de auxiliar os alunos a exercerem o domínio dos conteúdos disponíveis através do uso das mais diversas plataformas e instrumentos tecnológicos. Nesse sentido, o conhecimento da legislação auxilia, sobremaneira, a elucidar a forma expressa na legislação de utilizar essas tecnologias para favorecer o aluno que tem diante de si uma sociedade tão profundamente marcada por desigualdades e contradições.

Dessa forma, tem-se a intenção de tornar o estudo ora desenvolvido, um suporte para que outras produções acadêmicas venham somar e aprofundar a temática a ponto de que outros professores, progressivamente, sintam o desejo de se preparar para os desafios vindouros que, na realidade, já estão em curso exigindo dos educadores uma postura mais determinada para ter domínio das tecnologias, especificamente no ensino médio.

Nesse sentido, há de se falar na evolução da informação digital e todo o arcabouço legal que direciona seu uso no contexto escolar. Uma vez que a sociedade da informação está em plena atividade, há de se concordar que a maior parte da vida social depende significativamente de mecanismos informacionais para manter a nova dinâmica de interação social. Nesse sentido, o processo educacional não pode ficar alheio a essas transformações que ocorrem de maneira tão acelerada.

Neste estudo, busca-se elencar uma discussão sobre a legislação que norteia o uso das tecnologias no ensino médio, expressando-se sua utilidade, recursos e limites no contexto das instituições de ensino.

Compreende-se que uma das maiores dificuldades postas é justamente o fato de que a legislação pátria evoluiu lenta, mesmo com o avanço e a popularidade das tecnologias da informação e comunicação. O número de profissionais que tem utilizado a tecnologias para aprimorar a prática pedagógica e a aprendizagem é crescente e, por isso mesmo, deve ser constantemente revistas no que se referem aos apontamentos legais que fundamentam seu uso no ambiente do ensino médio.

Some-se a isso o fato de que, ao relacionar o uso da tecnologia nos espaços educativos e de acordo com a realidade do ensino e aprendizagem, o professor estará dando a oportunidade que o aluno precisa para ler o mundo com base numa visão crítica e transformadora, não estática. Na realidade, acredita-se que o desenvolvimento desse estudo é um modo adequado de trazer para o centro das discussões acadêmicas o fato de que a tecnologia pode conviver e se complementar em relação a outros recursos didáticos, enriquecendo a experiência dos alunos e professores, conforme a legislação orienta.

O AR CABOUÇO LEGAL DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

O desenvolvimento e aprimoramento das tecnologias e a rapidez do avanço das informações, fizeram com que a educação também passasse por mudanças, para acompanhar a nova tendência da realidade, as mídias tecnológicas. Entre os direitos preestabelecidos na Constituição Federal Brasileira de 1988 reafirmou-se direitos garantidos a todos os cidadãos brasileiros no tocante a educação formalizada como segue no art. 6º onde se reforça o fato de que entre os direitos sociais pode-se destacar a educação como está assentado por escrito na Carta Magna.

Além disso, para fundamentar solidamente esse artigo é importante citar o 205 do mesmo documento que mostra

Artigo 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.

Através desses artigos aponta-se a responsabilidade do Estado perante sua população em promover o acesso ao ensino e protegendo em parte o ensino obrigatório na esfera básica, impõe também ao Poder Público a responsabilidade de zelar junto aos pais aos educandos pela frequência à escola.

Em termos simples comprehende-se que a educação deve ter como característica a gratuidade, sendo de responsabilidade do Poder Público mantê-la e incentivá-la a ponto de alcançar e favorecer todos os cidadãos, isso traz ao estudante a garantia de ter o Ensino de dia e quando não for possível em horário noturno, embasado na Constituição Federal.

Assim, considera-se a educação como um direito de natureza social e fundamental proporcionada a todos os cidadãos, a partir do que se inscreve no arts. 6º e 205º da Constituição

Federal de 1988. Como meio de solidificar esse direito o Plano Nacional de Educação, com validação decenal, precisa integrar o sistema de educação em nível nacional por meio da colaboração, através de atividades em parceria, agregando-se ações integradas do ente público das diferentes interfaces da administração federal que estimulem a validação de propósitos com foco na formação tecnológica, científica e humanística dos cidadãos brasileiros (CF, art. 214, V).

Assim, percebe-se que a Constituição Federal de 1988 evidencia um conteúdo voltado para a formação educacional cidadã baseada em metodologias e recursos que sejam adaptados à realidade vivenciada pelos participantes do processo educacional em cada região do país, principalmente ao fazer menção social e jurídica ao que expressa o art. 205 que prioriza o direito que todos possuem e dever delegado a família, Estado e Sociedade de assegurar um processo educacional contínuo e produtivo.

Na realidade, o texto enfatiza que a sociedade como um todo é responsável direta por incentivar e promover esse processo, para que o desenvolvimento e a preparação do cidadão para o trabalho. Mas o final da década de 1980 não abarcou a importância da inserção de recursos tecnológicos nas unidades escolares espalhadas pelo país, especificando apenas a importância de que a tecnologia seja parte constitutiva do processo educacional em todos os níveis.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, na seção III, inc. II, relacionada ao Ensino Fundamental, dispõem sobre o uso dos recursos tecnológicos no contexto escolar, explicando que um dos objetivos deste segmento educacional é a formação básica do cidadão mediante o entendimento do ambiente social e natural, do contexto político, dos recursos tecnológicos, da produção artística, e dos valores que servem de base para o funcionamento ordeiro e o desenvolvimento da sociedade (LDB, 2010, p. 27).

Com a promulgação da Lei, que trata em seu artigo 32, Inciso III, sobre a inclusão da disciplina como componente curricular obrigatório e necessário, promoveu outras ações relativas, pois, essa inserção também atribuía à disciplina, todas as competências e indicações para a inclusão das “novas” tecnologias na educação.

As discussões a respeito desse dispositivo legal levam a crer que a formação básica e continuada dos (as) alunos (as) devem abranger vários aspectos que, de um modo ou de outro,

influencia no olhar que o discente terá sobre o mundo. Entre esses elementos encontramos a compreensão da “tecnologia e das artes”.

Acredita-se ser correto afirmar que, no ensino ministrado, é necessário que o professor repense a forma como tem estimulado a formação do (a) aluno (a), levando em conta que para isso é preciso que as tecnologias estejam presentes no cotidiano da práxis de modo permanente, pois isto se tornou uma base nacional comum de aprendizagem adotada pelo sistema público de ensino/aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional esclarece com nitidez que a atividade de ensinar deve ser mediado sempre dando-se atenção a princípios que são caros as sociedades que endossam a democracia, à exemplo da garantia de um padrão de ensino marcado pela qualidade e, igualmente, a existência paralela de educandários privados e públicos atuando fortemente na formação cidadão de brasileiros e brasileiras (LDB, art. 3º, V e IX).

Além disso, a LDB estipula que o ensino deve se assumir sempre livre à iniciativa privada, porém tendo-se a certeza de que os padrões e a observância as leis venham a sustentar todas as iniciativas e projetos voltados para questões prementes como a autorização para funcionamento e um processo avaliativo realizado pelo Poder Público e que priorize a qualidade do ensino ofertado nessas instituições (LDB, art. 7º, II).

Cabe especificar que as leis educacionais também delegam a União Federativa possa realizar todos os esforços para mobilizar um sistema de avaliação adaptado a realidade dos seus participantes principalmente quando se trata da do desempenho escolar no nível superior, médio ou fundamental, mediante o regime de colaboração com o sistema de ensino básico, tendo por finalidade estabelecer o que deve ser prioritário ou não e o contínuo aprimoramento da qualidade do ensino ofertado (LDB art. 9º, VI).

É importante acrescentar que existem outras leis educacionais que podem ser utilizadas. Entretanto, o que foi mencionado até aqui parece o suficiente, entretanto não se pode ficar indiferente ao fato de que não basta apenas garantir a acessibilidade ao processo educacional exatamente porque a qualidade da educação, proporcionando também serviços educativos que sejam abarcados na sua totalidade pelo Poder Público.

É nesse ponto que se verifica o quanto a utilização de recursos tecnologicamente avançados tem relação estreita com a qualidade do que se ensina e daquilo que se aprende, mesmo porque novas tecnologias viabilizam ao professor que use com mais frequência a criatividade e a inovação, conduzindo todos juntos a colher benefícios incontestáveis em termos de aprendizagem para saber lidar com um mundo em constante transformação e adaptação.

Nesse sentido, o uso correto de recursos tecnológicos diversos como tablets, notebooks, quadros magnéticos e celulares dentro ou fora de sala de aula, mostram ser estratégias inovadoras para se acessar conteúdos diversificados, além de confrontar alunos e professores com experiências que levam a meios de aprender que não se contentam com o lugar comum. Nessa perspectiva, pode-se valer de recursos como mapas holográficos, a realidade virtual, programas e aplicativos de busca por plataformas didáticas, jogos educativos e simulações interativas de modo a incrementar, aprofundar e ampliar as formas de aprender.

Finalmente a L.D.B nº 9.394/96 destaca a necessidade de dispor a EAD (Educação a Distância no Ensino Superior), além da Educação Profissionalizante, para alunos que possuem deficiências, além de dispor de formação e capacitação de professores que lidam com esse segmento educacional.

Cabe reforçar o fato de que, no tocante as tecnologias, os dois primeiros segmentos da Educação Básica, observa-se que existe poucas referências que se relacionam com o uso de tecnologias, percebendo-se que essa necessidade surge apenas no contexto do Ensino Fundamental em seu artigo 32º que expressa a finalidade deste segmento que consiste em garantir ao cidadão a formação em nível básico, desde que compreenda-se os elementos que favorecem o ensino e aprendizagem, sendo a tecnologia o meio de acelerar esse processo, seja presencial ou, em casos excepcionais, à distância.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Como complemento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ocorreu a formulação e efetivação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que destaca a importância do ensino fundamental e médio. Os PCNs constituem um documento acessível aos professores para auxiliar esses profissionais a formularem e executarem com maior destreza e dinamismo seus respectivos planejamentos pedagógicos tendo como foco a realidade vivida na escola e em seu entorno.

São os PCNs que, ao combinar teoria e propostas didáticas, passa a municiar os professores para adotarem uma linha pedagógica a ser usada para que a comunicação e as atividades com os alunos sejam as mais produtivas possíveis e favoreçam a aprendizagem efetiva.

Parafraseando os próprios parâmetros, entende-se que este documento apresenta um coletivo de conteúdos que se articulam didaticamente no processo de ensino e aprendizagem,

evidenciados por meio de atividades com tem por sustentação três eixos norteadores que se referem a contextualizar, apreciar e produzir (BRASIL, 1997, p. 49).

Assim, para se proceder essas três ações em relação aos conteúdos explorados na sala de aula é importante, entre outras iniciativas, que se adote as tecnologias, posto que existe o reconhecimento de que esses instrumentos modificam, consideravelmente, a forma de se enxergar os conteúdos, incentivando alunos e professores a expressar, pensar, fazer e refazer, ajudando os alunos a buscarem aprimorarem seus conhecimentos, nos mais variados campos do saber, percepções, ideias e conceitos que venham a agregar valor ao conhecimento produzido pela humanidade, buscando-se alcançar a autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Os PCN's possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que sua formulação e execução não pode ser rígida, uma vez que sua adaptabilidade será resultado da realidade onde a escola se localiza e de acordo com o cotidiano sócio educacional dos alunos. Disso, entende-se que os PCN's não são, em hipótese alguma um amontoado de regras inflexíveis para dizer o que os professores podem ou não colocar em prática. Servem apenas como referências para que, a partir desses PCNs, o docente venha a redirecionar seus objetivos, dinamizar os conteúdos e adotar um didática que ajude os alunos a se identificarem com os conteúdos.

Diante dessa realidade, as tecnologias devem ser parte constitutiva do cotidiano de professores e alunos no ensino médio. Os PCNs esclarecem então que as tecnologias permeiam o cotidiano nesta segunda década do século XXI criando necessidades afins como a convivência, a aprendizagem mais abrangente e o ensino calcado na realidade dos alunos (BRASIL vol. 2, p.24).

Não resta dúvida de que essa transformação não tem precedentes, posto que se destaca, mais do que em qualquer outra época, a relevância de comunicação utilizando-se textos, imagens e sons, lançando-se mídias tecnológicas de última geração como a realidade virtual ou mesmo a inteligência artificial.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Já se reconhece por décadas que os desafios e dificuldades enfrentados pela educação no país são preocupantes. Apesar das tecnologias já fazerem parte do cotidiano de milhares de escolas pelo país, a formação de muitos, aliado a capacitação para trabalhar com esses recursos ainda se revela insuficiente.

Existe o consenso de que as tecnologias evoluem com uma rapidez que mal dá tempo dos profissionais se atualizarem com as inovações trazidas pelo mercado. Entretanto cabe apontar que a estrutura dos estabelecimentos de ensino e os profissionais que a compõem ainda carecem de aprofundamento e ampliação no manejo e conhecimento a respeito do funcionamento e uso pedagógico dessas ferramentas.

Some-se a isso que o desconhecimento da legislação que norteia o uso das tecnologias é caracterizado por lacunas. A realidade, bem diferente da teoria, mostra que ainda existe um caminho longo a ser trilhado para que as TIC's venham a favorecer, na totalidade, a aprendizagem real dos alunos.

Como suporte legal para isso, tem-se, mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular que traz esclarecimento profícuo para que essas tecnologias sejam aplicadas com finalidades realmente didáticas e pedagógicas, posto que a integração desses recursos virtuais pode ensejar o incentivo a criatividade, ao saber crítico e reflexivo e o desejo de envolvimento efetivo com a aprendizagem dos conteúdos vistos no contexto da sala de aula (BNCC, 2017).

Não se deve desperceber que as tecnologias, quando utilizadas atentando-se para suas possibilidades múltiplas tem entre seus objetivos aprimorar as habilidades e competências que integram a BNCC. Na realidade, a Base Nacional Comum Curricular Brasileira põe em relevo a necessidade de se difundir nos espaços educacionais, um entendimento claro da educação e de suas vantagens, especialmente no panorama do ensino Médio, de modo a estimular a ampliação das potencialidades dos estudantes no que concerne aos valores sociais vigentes na comunidade onde os alunos estão inseridos.

Por isso, considera-se essencial que os alunos do ensino médio sejam motivados a pensar no papel que assumem e a responsabilidade que carregam no legado de suas respectivas famílias, comunidades, país e no mundo em geral (BNCC, 2018).

Em termos simples isso redimensiona o papel das escolas que atendem ao ensino médio, sendo que os professores têm um compromisso estratégico como mediadores para os alunos inseridos em turmas do ensino médio, parte integrante de uma sociedade caracterizada pela

informação, comunicação e tecnologia que modifica dia a dia as interações sociais e o conhecimento das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo compreendeu-se que os recursos tecnológicos utilizados em contextos escolares, especificamente no ensino médio devem estar devidamente respaldados no que a legislação educacional prefigura. Sabe-se que a legislação, bem como aos próprios recursos tecnológicos precisam ser adaptados à realidade das instituições escolares e dos participantes do processo educacional.

Ainda que se note que existe um número bastante variado de instrumentos tecnológicos disponíveis nas instituições de ensino, é necessário ter a noção exata da dimensão e da transformação que essas tecnologias proporcionam a professores e alunos. Para isso a legislação vem para normatizar a forma adequada de utilizá-las, posto que tecnologia gera conhecimento mais profundo.

Mesmo inovações como a IA (Inteligência Artificial) necessitam ser parte integrante da legislação que norteia as práticas tecnológicas em sala de aula. A sociedade vive num período de transformação digital, onde a celeridade com que softwares e plataformas de ensino são criados geram a necessidade de domínio desses recursos para que oportunidades sejam efetivadas e os alunos que estão no ensino médio venham a adquirir mais autonomia e aprofundamento dos saberes disponíveis na sociedade.

A legislação é o marco fundamental para que essas tecnologias possam convergir para a mesma finalidade: formar cidadãos críticos e participativos na sociedade, reconhecendo o poder das tecnologias para mudar vidas através do saber.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: . Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 04 mai.2024.

BRASIL. FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: . Acesso em: 20 ago. 2014. BRASIL. Governo eletrônico - Mais Governo, Mais Cidadania. Inclusão digital. Disponível em: . Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96 de 20 de dez. 1996. Brasília, 1996. Disponível em: . Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programas e ações. Brasília. Disponível em: . Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2024.

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

FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka. **Liga, roda, clica:** Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Renival V. de; LIMA, Magneide S. de S. **As novas tecnologias na educação:** desafios atuais para a prática docente. Artigo apresentado como conclusão do curso de Especialização em Tecnologias na Educação. São Paulo: USP, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, nº94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: 23 de janeiro de 2025.

MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e educação.** Goiânia: FUNAPE, 2008.

MELLO JUNIOR, Antônio A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Ri de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: CELESTINO JÚNIOR, C. A. S.; BUENO, M. S.; PAULO JÚNIOR, G. (Orgs.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 2016.

MASETTO, Marcos T; MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e medição pedagógica. São Paulo: Papirus, 2020.

PAPERT, Seymour. **Logo:** Computadores e Educação. Brasiliense, São Paulo, 1985.

**NAS ESQUINAS DE PROSTITUIÇÃO UM
LUGAR PARA DISCUTIR A
VULNERABILIDADE DA TRAVESTI NO
MUNICÍPIO DE MACAPÁ**

DOI: 10.29327/5510999.1-10

Rileny Mascarenhas Campos

NAS ESQUINAS DE PROSTITUIÇÃO UM LUGAR PARA DISCUTIR A VULNERABILIDADE DA TRAVESTI NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ

DOI: [10.29327/5510999.1-10](https://doi.org/10.29327/5510999.1-10)

Rileny Mascarenhas Campos

RESUMO

Identificar os conhecimentos da travesti profissional do sobre HIV/AIDS. Foram visitados nove pontos de prostituição identificados na cidade. Os participantes responderam um questionário que levantava informações socioeconômicas, nível de escolaridade e fatores de risco para doenças sexualmente transmissíveis. As Travestis profissionais do sexo da cidade de Macapá representam um grupo socialmente marginalizado com risco para doenças sexualmente transmissíveis. É relevante informar que os serviços de saúde e educação pública devem propiciar a esta população programas preventivos e eficazes que permitam o acesso ao conhecimento acerca dos fatores de riscos específicos dessa população para as DST's.

Palavras-chave: Travesti, Prevenção, Comportamento sexual.

ABSTRACT

To identify the knowledge of professional Travesty on HIV / AIDS. We visited nine points prostitution identified in the city. The participants answered a questionnaire that collected socio-economic data, level of education and risk factors for sexually transmitted diseases. Transvestites Macapa city sex workers are a marginalized social groups at risk for sexually transmitted diseases. It is important to inform that health and public education services must provide to this population preventive and effective programs that enable access to knowledge about the specific risk factors in this population for DST's.

Key-words: Transvestite, vulnerability, STDs, HIV / AIDS.

RESUMEN

Identificar los conocimientos de los travestis profesionales sobre el VIH/SIDA. Se visitaron nueve puntos de prostitución identificados en la ciudad. Los participantes completaron un cuestionario que recogía información socioeconómica, nivel educativo y factores de riesgo de enfermedades de transmisión sexual. Las trabajadoras sexuales travestis de la ciudad de Macapá representan un grupo socialmente marginado y en riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual. Es importante informar que los servicios públicos de salud y educación deben brindar a esta población programas preventivos y efectivos que permitan acceder al conocimiento sobre los factores de riesgo específicos de esta población para las ETS.

Palabras clave: Travesti, Prevención, Comportamiento sexual.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisou a exposição da população travesti em relação às doenças sexualmente transmissíveis, a inclusão escolar, as condições socioeconômicas, problematização a questão da identidade correlacionada ao gênero e a sexualidade.

Em relação aos cuidados com as doenças sexualmente transmissíveis, a travesti relata que: vai depender da relação de confiabilidade que mantém com o parceiro que ela denomina “Parceiro Fixo”, ou seja, não faz uso do preservativo. Outro fator de risco está diretamente ligado ao número de parceiros por noite e a negociação do uso ou não do preservativo, contribuindo para elevação de infectados.

Dessa forma, após coleta de informações, este estudo também permitiu conhecer a realidade vivenciada pela travesti na pista, contribuindo para uma promoção da autonomia das travestis e estimular a autoconfiança para consequente redução do estigma social. Neste viés, enfatizando às travestis a importância da reinserção social reintegrando-as na formação educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Fundamentos teóricos em sexualidade

A expressão da palavra sexualidade humana criado no século XIX, reproduz a ideia de um conjunto de valores e práticas corporais culturalmente legitimado na história da humanidade. Porém, mais do que somente a atividade sexual e sua dimensão biológica, ela diz respeito a uma dimensão íntima e relacional, que é formado pela subjetividade e suas relações corporais com seus pares e com o mundo.

Desse modo, podemos compreender a sexualidade em uma perspectiva histórico-cultural, e não mais em uma perspectiva estritamente biológica. Contudo, este tem sido o principal fundamento de críticas em relação a uma visão social. A sexualidade inclui a percepção de ser feminino e masculino e todas as cognições e sentimentos de atração e gratificação sexual (Sadock; Sadock, 2003; Bancroft, 2002).

Vale ressaltar que a sexualidade está presente nas mudanças de padrões culturais da sociedade, pois “as concepções de gênero são diferentes não apenas em relação aos momentos históricos e entre as sociedades, mas também no interior de uma determinada sociedade, quando nela há de se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 1997, p.23). Desta forma, somos levados a pensar que a sexualidade faz parte da construção de formas de expressão, visibilidade social e prazer.

Entretanto, a referência sobre a elaboração do prazer, é correspondente ao desejo e o afeto relativos a cada cultura e momento histórico, visto como conceito dinâmico evolutivo.

As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideias, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. (Manual de Comunicação LGBT, p.11).

Todavia, se antes a sexualidade era vista como ponto principal de opressão e repressão social para que pudesse ser silenciada, hoje é percebida de forma explícita e muito mais aparente. Porém, ainda há um distanciamento muitas vezes de forma elevada e em alguns

momentos atrelado à violência, principalmente no que diz respeito as divergências de orientação sexual, passando por um controle social.

Foucault (1988 apud Dinis e Luz, 2007) critica a suposição repressiva sobre a sexualidade que agiria especialmente pela negação da sexualidade e de seu silenciamento. O que não explica a proliferação de discursos sobre a sexualidade que vivenciamos hoje com a constante exposição do tema na mídia em geral. Para o autor, na modernidade, desenvolveram-se outras técnicas de controle sobre a sexualidade que não passam mais pelo seu silenciamento, mas justamente pela sua confissão, pela incitação ao discurso da sexualidade, pela sua visibilidade.

Por conseguinte, existem mecanismos negativos de exclusão e de rejeição que estão relacionados ao preconceito, este ligado a inferiorizarão social que se consolida como ato violento de uns sobre os outros. Nesse âmbito que decorre o preconceito social, a sexualidade se torna invisível ou alguns a querem torna-la, para que certas identidades sexuais se sobreponham a uma hierarquia e uma relação de poder existentes na maioria das vezes entre a homofobia.

Sendo assim, podemos observar que se antes houve o excesso de repressão, hoje temos como fonte de excesso a falta de limite, seja consigo ou com o outro e principalmente com o “diferente”. Segundo Prado e Machado (2008), não podemos descartar que uma determinada prática sexual transporta mais elementos do que simples comportamentos individuais em si. Pois as diferentes práticas性uais estão historicamente envolvidas por relações sociais, identidades sociais e normas de inserção no mundo público.

Quanto mais conhecemos a história da sexualidade, suas variações de cultura para outra, e mesmo dentro de uma mesma cultura, melhor percebemos que não existe uma essência da sexualidade nem tal paraíso perdido. A sexualidade tem, sim, diversas manifestações, variam as práticas e seus significados, tanto que o próprio sentido do que é erótico muda conforme a época e as novas possibilidades econômicas, culturais e tecnológicas (Faria, 1998, p.11).

Gênero

Apesar do fato do gênero ser extremamente marcado nas relações não pode existir gênero sem discurso que provocam ações e atuações, nos fala (BUTELER,1999), sugerindo desnaturalizar e desmistificar sexo e gênero, por acreditar que ambos são construção discursivas. É possível pensar como a autora relata que a performatividades de gênero está visivelmente colocada nesses espaços, principalmente na escola onde podemos observar formas

diversas de performatividades por tanto é interessante pensar e perguntar se as diferenças sexuais entre os性os podem de fato ter influencias que produzem e governam relações de gênero e sexualidade. Sendo assim, pensar em gênero é como “os significados culturais assumidos pelos corpos sexuados.” (Butler, 2010, p.24). “Afinal, a inscrição de gênero nos corpos” é feita sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto com as marcas dessa cultura” (Louro, 2010, P.11)

Por sua vez, a sexualidade “é aquilo que qualifica um corpo para vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural”. (Butler, 2010, P.155). Ao concordar com tais definições, importa entender o “modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. (Louro, 1997, P.22). Importa, assim, demarcar essas duas categorias como construções; construções essas que são da ordem da performatividade, que seria a “reiteração das normas” como expressa (Butler, 2010, p.163).

Esse conjunto de características seguem padrões que normalmente não deixam dúvidas sobre a que sexo a pessoa pertence. A identidade de gênero envolve percepções sobre masculinidade e feminilidade. A orientação sexual relacionasse a qual sexo atrai o indivíduo predominantemente, se é hetero, homo ou bissexual. O comportamento sexual representa as atitudes e as ações envolvendo a expressão dessa sexualidade (Sadock; Sadock, 2003).

Ao embasar-me nessas definições, utilizo como conceito teórico o discurso foucaultiano para posições de sujeito e governo. Na análise do discurso, é necessário mostrar como os diferentes discursos remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significação que podem ser comuns a toda época. (Foucault, 2005, P.134).

A Articulação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA, define que a palavra travesti, quando pronunciada e referida, deve-se utilizar o artigo “A” para falar da travesti, pois se refere a uma pessoa do gênero feminino.

No Brasil, a travesti é vista como a pessoa que nasce com o sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, e assume papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Algumas travestis modificam seus corpos através de hormonoterapia, cirurgias plásticas ou aplicação de silicone, mas é de suma importância ressaltar que nem todas se utilizam de tais métodos para modificação, não é regra para todas. As travestis, diferentemente das transexuais, não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual (Conferência Nacional LGBT, 2008).

É possível constatar que as políticas públicas de educação com um olhar a partir das

relações sociais de gênero, ainda está em processo que necessita de uma reavaliação minuciosa, realista, e a produção de conhecimento e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. Pois, ampliar uma com a temática gênero e sexualidade na educação ainda são recentes no cotidiano escolar e que nessa realidade se busque a concretização de uma política educacional que se organizem nas ações de inclusão social.

A Escola é um espaço onde o saber atua de várias maneiras. Em vista disto, a possibilidade de olhar para este contexto escolar traz um repensar de como toda essa estrutura institucional ainda é palco de muitas discussões no que tange inclusões e exclusões de saberes nos grupos que ali se representa. Para entendermos mais profundamente como a escola cumpre suas funções de agente da reprodução ideológica é necessário voltarmos a atenção para o funcionamento interno.

Nessa perspectiva, podemos observar o que mais a diferencia de outras instituições, ela ainda detém o poder do saber. E o que fazer com o saber que ali se quer reproduzir? Ela é um lugar para a formação e estruturação da vida psíquica. É sua peculiaridade que organiza a vida emocional de seus membros, com um código de conduta e valores que deverão seguir. Esse cenário me suscitou algumas reflexões sobre o porquê das dinâmicas de funcionamento ainda são arcaicas e o que fazer com toda essa condução. (referencias)

Para Lacan (1985), a educação no espaço escolar é um momento de muitas críticas, é nesse lugar que o sujeito pode torna-se alienado pela crença no conceito do saber instituído, pela ênfase na tradição, pela adaptação pura e simples ao contexto institucional. “O conceito de ensino tem sido associado ao que se transmite de uma maneira mais ou menos estruturada ao aluno” (Lacan, 1985.p.58).

Para Meirieu e Perrnoud (1998), enfatizam a necessidade de uma concepção mais profunda a respeito do próprio processo educativo, estabelecendo uma crítica ás concepções redutoras do que seja educar, do que seja ensinar, contudo educar e ensinar exige muito mais do que transmitir informações, apresentar um conteúdo. O educar e o ensinar atuais também implicam o professor e o aluno como sujeitos, na construção de algo novo. Guy Avanzini (1998), ressalta a grande dificuldade que a didática tem encontrado ao lidar com várias matizes apresentadas pelos contextos educativos atuais:

A didática, entendida como um conjunto de procedimentos de ensino e trabalho, não é verdade, dedutível, nem das finalidades e nem dos conteúdos que visa transmitir, tampouco do estado psicossocial do escolar ou da representação que deles se faz: ela é sempre, e necessária, uma invenção audaciosa e aleatória, que se efetua na fidelidade ás finalidades que a impulsionam, como em ligação estreita com os conteúdos a serem assimilados e em função

daquela cuja instrução ela visa. Ora, é exatamente esse estatuto complexo da didática, em que a homogeneidade entre os componentes só pode ser flexível, ainda que sua continuidade seja indispensável, que são notavelmente enfatizados na obra de Philippe Meirieu. (Avazini apud Meirieu, 1998.p.7).

Este é somente um de tantos outros exemplos de como os conteúdos do currículo escolar são repassados aos alunos, o saber desejado, dá lugar para se compreender que o sistema educacional necessita de modernização, que o saber sejam cheios de atratividades, que o fluir das ideias se apresentem de forma que venham minimizar os anseios que existem na comunidade escolar, o conhecimento seja o dialogar com o dia a dia de todos que ali circulam, isso agrega valor e experiências.

O espaço escolar é o lugar que abre a possibilidade de se transformar o ser humano atado nas suas próprias convicções, naquele que sabe que pode escolher, que é sujeito participante de sua reflexão, da reflexão do mundo e da sua própria história tento o compromisso e responsabilidade dos seus atos. Essa possibilidade leva ainda ao lugar que nos permite modificar a realidade, alterando o seu rumo, provocando as rupturas necessárias e aglutinando as forças que garantem a sustentação de espaços onde o novo seja buscado, construído e refletido.

É nesse País com imensas desigualdades e contradições que está inserido em um ambiente educacional é um fator de esperança e transformação para sociedade, não somente permitindo o acesso ao conhecimento, ao saber, a participação, mas propiciando ao sujeito condições para construir sua cidadania.

Falar de cidadania é falar de igualdade de oportunidades entre os pares de que é possível conviver com as diferenças. Construir e desconstruir valores exige transformações profundas na sociedade e mudanças de paradigmas a partir de uma visão ético-política. Mudanças que ocorrem simultaneamente nas pessoas e no contexto em que estão inseridas.

Uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa cede lugar a uma educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro, a começar pela comunicação entre rapazes e moças ou entre jovens de idades diferentes, para estender-se a todas formas de comunicação intercultural (Touraine,1998, p.322).

De acordo com Vidal (2012), a instituição escolar como fonte destinada ao conhecimento das normas produzindo e reproduzindo ao longo da história conclui que no Brasil nas primeiras décadas do século XX, já produzia uma educação sexual normalizadora, higienista e eugenista.

Na discussão das práticas educativas no contexto escolar para a sexualidade e a diversidade sexual, é importante considerar o manejo com dispositivo da sexualidade que instaurou um regime de heterossexualidade compulsória e todos os âmbitos da nossa vida (BUTLE,1999). O dispositivo da sexualidade está muito bem apresentado que as pessoas estão excluídas quando fogem da normatividade e a heterossexualidade é a política de inclusão.

Sendo assim, conhecer a realidade das travestis profissionais do sexo, mostra o quando a ineficiência de uma gestão pode comprometer os avanços de uma sociedade. O enfrentamento do preconceito da discriminação, da evasão escolar, da orientação sexual e da inclusão é o maior desafio para as escolas no Estado do Amapá.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa, essas abordagens trabalham de forma complementar, o que possibilitou uma aproximação com a realidade. As informações foram coletadas através de entrevistas individuais e coletivas com trinta (30) travestis profissionais do sexo. Entre os temas investigados destacam-se características socioeconômicas, fatores de risco, comportamento sexual, opiniões e atitudes sobre HIV/Aids, grau de escolaridade e uso de preservativos.

Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em nove pontos de prostituição da cidade de Macapá- AP, previamente catalogados, foram eles: Ibama; Jumbinha, Casa Lotérica da rua Jovino de Noá; Blocos Administrativos da Av-Fab; esquina da concessionaria Automoto; Rua Machado de Assis (atrás da assembleia legislativa); Esquina do Hemoap; Esquina da rodoviária estadual; Esquina da entrada do bairro Renascer.

População

Foram entrevistadas 30 (trinta) travestis profissionais do sexo entre 15 e 37 anos, com idade média de 25 anos.

Coleta de dados

Para a realização da pesquisa com as travestis nas esquinas de Macapá, foi necessária uma articulação com Secretaria Estadual de Saúde precisamente pelo programa estadual de DST\AIDS, através de projeto prevenção para as profissionais do sexo. Uma vez feita a

articulação, a coleta de dados aconteceu de outubro de 2014 a novembro de 2015, duas vezes na semana, no horário de 00:00h às 03:00h.

Foram realizadas entrevistas individuais, utilizando um questionário semiestruturado que incluía perguntas relacionadas às características socioeconômicas e demográficas e perguntas relacionadas às formas de prevenção, contaminação e tratamento do HIV/Aids.

Aspectos éticos

A pesquisa foi realizada com o consentimento das entrevistadas (travestis), permanecendo suas devidas identidades anonimizadas, em relação aos seus clientes, havia um acordo de conduta ao sigilo do nome do cliente. Outrossim, recebemos orientação da equipe técnica de prevenção da coordenação estadual de DST/Aids.

Análise dos dados

Os dados coletados foram tabulados e analisados pelo programa Excel 2014. Para as variáveis quantitativas, foram calculados os valores de mínimo e máximo e as médias; e para as variáveis qualitativas foram levantadas as frequências.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As travestis entrevistadas tinham idades entre 15 e 37 anos, com idade média de 25 anos. Pôde-se observar que mais de 50% da população travestis entrevistadas tinha entre 20 e 29 anos e apenas 15% têm idade igual ou superior a 35 anos. Ressalta-se que 8% das entrevistadas declararam ter menos de 18 anos

de idade. Portanto, a precocidade da jovem travesti nos pontos de prostituição deve-se ao preconceito na escola, exclusão familiar e a remuneração com os programas.

Quanto ao estado conjugal, do total da população entrevistada, a maior parte (71%) não possui parceiro fixo e 10% estavam casadas. A pesquisa coletou também informações sobre as fontes de renda e o valor dos rendimentos mensais da população entrevistada. Constatou-se que a atividade como profissional do sexo é a fonte principal de rendimentos para a grande maioria (90%) das entrevistas, apenas 10% respondeu ter outra fonte de rendimentos. Quanto ao valor mensal dos rendimentos, observou-se que 50% das travestis recebem até três salários mínimos, e 5% declararam que sua renda era inferior a um salário mínimo.

As travestis, profissionais do sexo desta pesquisa, inserem-se no contexto sócio

econômico reduzido e sem remuneração fixa, o que me faz refletir sobre a construção de uma identidade de gênero, uma vez que em seus registros oficiais consta um nome masculino, sendo que em seu dia a dia as travestis se apresentam com um nome e formas femininas, assim como fizeram todas as entrevistadas. É importante destacar que a mudança de nome implica um novo olhar, uma nova história, um recomeçar para um novo viver.

As travestis representam um segmento populacional considerável em nosso município e por conta de suas atividades profissionais apresentam um histórico de vulnerabilidade em situações diversas, como exclusão social, violência, preconceito, estigma e outros, isso pode fazer com que essas tenham a atividade sexual como única fonte de renda, devido as dificuldades de encontrar abertura no mercado profissional formal. Pesquisas tem relevado que travestis constituem a parcela que maior dificuldade encontra de permanência na escola e inserção no mercado de trabalho. (Parker, 2000; Peres, 2009).

As travestis participantes da entrevista se mostraram razoavelmente bem- informadas sobre as formas de transmissão do HIV/Aids. Todas as entrevistadas demonstraram ter conhecimento de que o sexo anal desprotegido é a prática sexual que envolve maior risco de transmissão, e que fazer tatuagem ou aplicar silicone líquido com material não-descartável são também meios de transmissão.

Quanto às formas de prevenção do HIV/Aids, as mais citadas espontaneamente pelas travestis foram o uso do preservativo (15%). As entrevistadas também associam o número de parcerias sexuais e o fato de conhecer bem o parceiro (a) como formas de prevenção.

Com relação ao conhecimento sobre tratamento para a Aids, 97% das travestis declararam saber de sua existência. Observando a idade das entrevistadas, verifica- se que as mais jovens são as que menos têm informações sobre o tratamento (87%), enquanto a totalidade daquelas com 30 anos ou mais de idade afirmou saber sobre as formas de tratamento.

A auto percepção de risco com relação ao HIV está associada a uma avaliação da própria vulnerabilidade e à identificação de comportamentos que influenciam as chances de contrair o vírus. As travestis profissionais do sexo, devido às condições de existência nas quais estão inseridas e nas quais realizam seu trabalho, encontram-se numa situação de grande vulnerabilidade social. Vulnerabilidade esta entendida como a exposição do indivíduo ao risco de infecção pelo HIV quando este não apresenta condições efetivas de fazer valer seu desejo de se proteger, devido à ação de fatores externos, percebidos como mais concentrados do que sua capacidade de agir contra a Aids (Brasil, 2002).

Quanto aos riscos reportados pelas travestis em relação à contaminação por HIV/Aids, 33% das entrevistadas se consideram em grande risco de contrair a infecção, 22% afirmam ter

risco médio, 18% se percebem com risco pequeno, e 5% acham que não têm nenhum risco de contrair HIV/Aids.

Os dados da pesquisa com as travestis profissionais do sexo, apontaram ainda que a escolaridade serviu de base para a concepção quanto ao uso do preservativo e suas formas de se prevenir do HIV/AIDS. Aquelas que relataram terem estado na escola até o ensino fundamental, apresentaram um conhecimento melhor sobre.

Observou-se que o cuidado que as travestis tem consigo, dependerá também da relação que faz com o seu cliente, o tempo dessa relação e o período das visitas feita na pista, foi determinante para o uso ou não do preservativo. Clientes novos ou aqueles que fazem poucos programas, a travesti negociava o uso de preservativo de forma mais intensa. Podemos assim verificar, que a informação serve como eixo dessa relação, pois, quanto o maior grau de escolaridade, maior a chance da travestir dialogar com seus clientes.

Ao realizar as entrevistas com as travestis nas esquinas de Macapá, a maioria (33,3%) relatou não frequentar, no momento da entrevista, uma instituição de aprendizagem, porém, apesar de sofrerem violências no contexto escolar, algumas delas chegaram a concluir o ensino fundamental (66,6%). Essa reduzida presença das travestis na escola pode estar relacionada à exclusão e o preconceito sofrido por elas durante a sua formação escolar.

A escola fabrica sujeitos através do modo como seus discursos da verdade são disseminados, tornando-se regulatórios a partir do que se estabelece como norma social vigente, Nesse sentido, a produção de discursos de verdade não está dissociada do poder, uma vez que esta dita a lei sobre os temas relacionados à sexualidade. Assim, o poder estabelece a regra, através da linguagem, do discurso, ou melhor, “por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se regra” (FOUCAULT, 2010, p.94).

Entretanto deve-se reconhecer que a reduzida escolaridade dessa população está visivelmente pelo gênero e orientação sexual, traduzindo já no campo da diversidade sexual, do que Judith Butler (1990) denomina de matriz heterossexual, ou seja, da imposição da heterossexualidade como padrão.

Estar fora da escola ou não ter acesso ao conhecimento sistematizado gera a essa população trabalhos com pouca ou nada de remuneração e ainda pela sua permanência ao longo das madrugadas nas esquinas, sofrem todo tipo de violência, algumas delas estão adoecidas, adquiriram pneumonia, tuberculoses e doenças sexualmente transmissíveis sem contar que estão fazendo uso de silicone injetável, álcool e crack.

A escola para a maioria das travestis seria um lugar para aprender, conquistar e realizações e não um lugar para a negação dos diferentes. Segundo Louro (1997), a escola não

transmite apenas conhecimento, ou somente os produz, mas também desenvolve as identidades éticas, de gênero, de classe e fabrica sujeitos.

Com base na Constituição Federal, nos artigos 205 e 206, o princípio de igualdade é fator que deve ser garantido na escola a todos, não pondo nenhuma restrição em relação às diferenças, apresentando-se de forma generalizada assegurando o direito ao acesso e à permanência na escola.

O lugar da pista para prostituição tem sido também lugar para que a travesti questione outros espaços de trabalhos e remunerações melhores pois segundo suas informações está ali é um meio de sobrevivência e que não há garantia para um viver melhor pois a travestis como profissional do sexo tem a única fonte de rendimento os programas sexuais.

A prostituição é a única saída para a maioria delas e a sua imagem socialmente exposta rejeitada pela família e a escola, vão tomando o lugar de pouca luminosidade nas esquinas da cidade.

Ressaltando que essas travestis foram excluídas de quase todos os processos sociais, sobretudo educação e trabalho. Esse direito lhes foi negado em função da desigualdade e do preconceito. A importância de oferecer oportunidade para além da realidade vivida na pista é compromisso de todos os atores envolvidos.

CONCLUSÃO

Penso que devemos ainda trabalhar uma política de inclusão e atender a esses desafios de forma dinâmica, olhar as diferenças, distinções e desigualdades, gerar necessidade de uma ação que venha de fato trazer modificações para uma geração que precisa ser incluída e acolhida. É necessário observar o quanto produzimos uma ideologia com interesses fora de uma realidade vivida pelos excluídos.

Contudo, se de fato a educação escolar atingisse toda a população de forma digna, inclusiva e democrática, de modo que a escola sempre estivesse compromissada a cumprir seu papel político e social perante à sociedade, acompanhando o cidadão desde o início da sua vida escolar, reduziria a exclusão, o estigma social e haveria maior compreensão de gêneros. Além disso, deve-se incentivar e apoiar-la para que não cesse sua sede por conhecimento e valores que venham a contribuir para sua valorização social, gerando, assim, uma população com mais oportunidades e com garantias de seus direitos. A experiência na pista vem concluir que a vida da travesti tem sido marcada por um processo de exclusão, violência, preconceito e discriminação. Está exposta a todo tipo de violência. Conclui que as políticas em educação e saúde não são tão eficientes para essa população, deixando-a mais exposta às doenças

sexualmente transmissíveis, a violência por conta do gênero ou orientação sexual.

Em relação ao HIV/Aids, obter informações sobre seu conhecimento, opiniões e atitudes frente à doenças, a transmissão e as formas de prevenção, podem contribuir para um melhor direcionamento das políticas preventivas de saúde, que trabalha para tanger de forma mais eficiente e realista as travestis.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Problema de gêneros: feminismo e subversão da identidade. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FOUCAULT, M. História da sexualidade: a vontade de saber. São Paulo, Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. Vou. A vontade de saber. II^o ed .. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LACAN, J. O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 1985.

LOURO, Guacira Lopez. O corpo educado: pedagogia da sexualidade. 3. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 151-172

MEIRIEU, Philippe. Aprender ... sim, mas como? 7. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
Foucault, apren- Dinis, N.; Luz, A. A. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural
Educar. Curitiba. 2007, p. 77-87.

FOCAULT, M. História da sexualidade: a vontade de saber. São Paulo, Graal, 2010.

DINIS, N.; LUZ, A., Sexualidade, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids. Curitiba: Editora UFPR. 2007, p. 77-87.

LIDNER, L.; MARTINS, F.; REIS, T.; ROMÃO, L., Manual de comunicação LGBT.
Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora Ltda: 2010, p.18.

SOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade, 2002, p. 71-99.

TOURAINE, Alain. Podemos viver juntos? Iguais e diferentes. 2. Ed. Petrópolis: vozes, 1998.
PARKER, Richard G. Na contramão da Aids. São Paulo: Editora 34, 2000. PERES, Wiliam Siqueira. Travestis: subjetividade em construção permanente.

A ESTATÍSTICA MUNDIAL SOBRE A LEITURA EM IDADE ESCOLAR

DOI: 10.29327/5510999.1-11

Roberto Assunção Lopes

Éder do Vale Palheta

Ricardo Figueiredo Pinto

A ESTATÍSTICA MUNDIAL SOBRE A LEITURA EM IDADE ESCOLAR

DOI: [10.29327/5510999.1-11](https://doi.org/10.29327/5510999.1-11)

Roberto Assunção Lopes

Éder do Vale Palheta

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

A leitura é um dos pilares fundamentais da educação e do desenvolvimento intelectual, sendo essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos. Este estudo tem como objetivo analisar os desafios da leitura em idade escolar no Brasil e compará-los com contextos internacionais, investigando políticas públicas e metodologias de incentivo à leitura. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, baseada em análise documental, levantamento de dados estatísticos e revisão de literatura. Os principais achados indicam que o Brasil enfrenta dificuldades significativas na promoção da leitura, com índices inferiores aos de países como Finlândia e Coreia do Sul, onde políticas de incentivo são mais estruturadas. Conclui-se que a melhoria da leitura no país exige estratégias integradas entre governo, escolas e famílias, promovendo o acesso aos livros e incentivando a formação de leitores críticos desde a infância.

Palavras-chave: Leitura. Alfabetização. Educação.

ABSTRACT

Reading is a fundamental pillar of education and intellectual development, essential for the formation of critical and engaged citizens. This study aimed to analyze the challenges of school-age reading in Brazil and compare them with international contexts, investigating public policies and methodologies to encourage reading. The research adopted a qualitative and quantitative approach, including document analysis, statistical data collection, and literature review. The main findings indicate that Brazil faces significant difficulties in promoting reading, with lower rates than countries like Finland and South Korea, where reading promotion policies are more structured. It is concluded that improving reading skills in Brazil requires integrated strategies among government, schools, and families, ensuring access to books and fostering the development of critical readers from an early age.

Keywords: Reading. Literacy. Education.

RESUMEN

La lectura es un pilar fundamental de la educación y el desarrollo intelectual, esencial para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Este estudio tuvo como objetivo analizar los desafíos de la lectura en edad escolar en Brasil y compararlos con contextos internacionales, investigando políticas públicas y metodologías para fomentar la lectura. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y cuantitativo, que incluyó el análisis documental, la recopilación de datos estadísticos y la revisión de la literatura. Los principales hallazgos indican que Brasil enfrenta dificultades significativas en la promoción de la lectura, con tasas inferiores a las de países como Finlandia y Corea del Sur, donde las políticas de incentivo a la lectura están más estructuradas. Se concluye que la mejora de la lectura en Brasil requiere estrategias integradas entre el gobierno, las escuelas y las familias, garantizando el acceso a los libros y fomentando el desarrollo de lectores críticos desde la infancia.

Palabras clave: Lectura. Alfabetización. Educación.

INTRODUÇÃO

A leitura é um dos pilares fundamentais da educação e do desenvolvimento intelectual de um indivíduo. No entanto, pesquisas indicam que o Brasil enfrenta desafios significativos na formação de leitores críticos, refletindo em baixos índices de alfabetização funcional e dificuldades na interpretação de textos complexos (UNESCO, 2020). Enquanto países como Finlândia e Coreia do Sul apresentam altos níveis de leitura entre estudantes, o Brasil ainda luta para implementar políticas eficazes de incentivo à leitura, evidenciando um descompasso educacional.

O tema é de extrema relevância, pois a habilidade de leitura influencia diretamente o desempenho acadêmico e a capacidade de participação ativa na sociedade. Como apontam Santos e Vieira (2022), um estudante que não desenvolve habilidades de leitura adequadas terá dificuldades em compreender conteúdos de diversas disciplinas, limitando seu crescimento intelectual e profissional. Além disso, a falta de uma cultura leitora impacta a formação cidadã, reduzindo a capacidade crítica e a autonomia dos indivíduos.

O problema de pesquisa deste estudo refere-se à baixa taxa de leitura entre estudantes brasileiros e seus impactos na aprendizagem. Pesquisas indicam que muitos estudantes leem apenas por obrigação escolar, sem desenvolver o hábito da leitura como uma prática prazerosa e enriquecedora (Carneiro, 2013). Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender os fatores que contribuem para essa realidade e buscar estratégias eficazes para sua reversão.

O objetivo geral deste estudo é analisar a situação da leitura em idade escolar no Brasil e compará-la com outros países, buscando identificar políticas eficazes que possam ser adaptadas à realidade brasileira. Para isso, serão investigados os desafios enfrentados no ensino da leitura e os impactos das novas tecnologias nos hábitos de leitura dos jovens.

Dessa forma, este estudo busca contribuir para o debate sobre a formação de leitores e o papel da escola na promoção da leitura. Como destacam Chrispino e Dusi (2008), incentivar o hábito da leitura desde a infância é essencial para a construção de uma sociedade mais informada e crítica. A partir dessa perspectiva, espera-se que os achados desta pesquisa possam subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à melhoria do ensino da leitura no Brasil.

A LEITURA E SUA DEFICIÊNCIA NO ENSINO BRASILEIRO

O Ensino Básico Brasileiro continua tradicionalista e ossificado. Nas palavras de Bauman (2010), um ensino feito de modernidade sólida: um ensino homogeneizado e homogeneizante, visto que assume como conduta a não-fuga àquilo que “deu certo e por que não continuaria a dar mais”? Ou seja, desvelando a metonímia, porque a maioria dos professores tem a ossificada tendência a fazer o mesmo que fizeram com eles quando em suas formações.

Com base nesse pressuposto, educar é um processo político, no sentido de que é necessário oferecer escolhas para que o Outro faça suas escolhas nas práticas sociossemióticas em que estiver inserido; e é um processo de libertação, no sentido de que é necessário sair da escuridão do desconhecido para o conhecido, do singular para o plural, do texto para o discurso, dos tipos para os gêneros (Bauman, 2010).

Nesse viés, a leitura não deve ser entendida apenas como uma etapa no percurso da educação escolar, no entanto, o panorama brasileiro nesse aspecto indica que há algum descuido no trato da questão. Entendemos que a habilidade da leitura está muito além do passar a vista sobre as linhas escritas e decodificar os signos e estrutura do texto com uma atenção mais fonética do que cognitiva e com vistas à busca do sentido (Santos & Vieira, 2022).

Por esses motivos a vida contemporânea exige o constante exercício da leitura, alicerçado em atividades pedagógicas de leitura como prática social, o que é imperativo que seja oportunizado a todos desfrutarem de seus direitos sociais, dentre os quais o direito a uma educação que possibilite uma leitura da sua realidade, que desvele discursos subjacentes que estão veiculados nas atividades de leituras em seu cotidiano (Carneiro, 2013).

Desse modo, a educação é uma sinergia de diferentes modos de aprendizagem que abarca a dimensão *lifewide learning* que enfatiza um processo amplo que envolve relações sociais muito complexas, bem como práticas culturais diversas. Nesse sentido, os processos peculiares de cunho educativo são realizados em todos os lugares em que esteja em curso uma trajetória de formação da pessoa humana, seja na família, na escola, na igreja e outros.

Nesse raciocínio, é contumaz defender que a educação é um dos instrumentos mais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade emancipatória e que deve ser efetivada objetivando o desenvolvimento das habilidades do indivíduo, adequando-se à sociedade. Com base na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

reitera-se que em uma instituição escolar, a educação é realizada além dos limites da educação formal, abrangendo temas que se aprendem também no convívio sociocultural. Enfim, a educação sendo um direito fundamental, permite que os indivíduos produzam conhecimentos e se desenvolvam.

Apesar de se processar em todos os lugares, a educação que se realiza na escola que tem sido alvo cada vez mais de discussão e enfocada como motivo de preocupação de professores, de pesquisadores, de pais e do poder público. Tal preocupação pode ser justificada pelo fato de que a escola, apesar de suas inúmeras contradições, dificuldades e problemas, continua sendo eleita pela sociedade como o *lócus* por excelência da formação humana e como a principal agência de letramentos, na medida em que tem sido muito exigida por indivíduos na contemporaneidade (Sousa, 2019).

Neste sentido, os educadores precisam não apenas motivar os alunos para a leitura, mas principalmente ressignificar a leitura nas práticas pedagógicas. Esta perspectiva de ensino da leitura na escola volta-se para a discussão de realização do trabalho educativo que possa favorecer uma educação reflexiva, crítica e concreta, com possibilidades de tomadas de posição frente às demandas sociais, que conduzam a emancipação dos sujeitos que se encontram nas salas de aula.

Sob esse enfoque, é pertinente apresentar a diferença entre alfabetizado e letrado, uma vez que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado: o primeiro que é o alfabetizado refere-se aquela pessoa que tem domínio da leitura e da escrita; em contrapartida, o indivíduo letrado é aquele que vive em estado de letramento, isto é, além de saber ler e escrever, utiliza socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2022).

A leitura não deve ser entendida apenas como uma etapa no percurso da educação escolar. No entanto, o panorama brasileiro nesse aspecto indica que há algum descuido no trato da questão. Entende-se que a habilidade da leitura está muito além do passar a vista sobre as linhas escritas e decodificar os signos e estrutura do texto com uma atenção mais fonética do que cognitiva e com vistas à busca do sentido (Kleiman, 2018).

Os livros didáticos, que são os principais instrumentos de auxílio ao trabalho do professor em sala de aula, apresentam uma orientação pouco adequada ao ensino da leitura, quando são evocadas as perspectivas de Linguística Textual em busca de concordância com as metodologias dos livros.

Entretanto, os livros didáticos, em sua maioria, segundo Alves (2006), reduzem o ensino da literatura à mera exposição de características de estilos de época, que priorizam mais exercícios de memorização do que a convivência com o texto literário. O autor ainda chama atenção para a diversidade de autores e reedições de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental, e observa que o modo de apresentar a literatura não têm sofrido grandes alterações.

Por conseguinte, os manuais didáticos de Língua Portuguesa que circulam nas escolas não priorizam a formação de um sujeito leitor crítico, que consiga avançar em seus conhecimentos. Ao contrário, o que se nota é que o ensino da literatura prioriza a história da Literatura.

A forma como são apresentadas as obras literárias, de modo fragmentado, às vezes, descontextualizada, dificulta a interação do leitor com o texto, comprometendo muitas vezes o seu sentido. É sabido que a leitura fragmentada de uma obra literária compromete a reconstrução do sentido do texto articulado ao conhecimento prévio do leitor, como também os possíveis diálogos com outras obras, outras linguagens e com o mundo de forma geral (Alves, 2006).

EDUCAÇÃO SEMIÓTICA

Semiótica provém da raiz grega “*semeion*” que caracteriza signo, cujo conhecimento revela as formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca. Entende-se que é um campo de estudo considerado novo por muitos pesquisadores, por tratar-se de um campo de pesquisa no qual ainda existem muitas indagações e investigações em processo, o que exige muito cuidado ao conceituá-la para não incorrer no risco de fazer uma definição sucinta e equivocada, uma vez que toda definição acabada é uma espécie de morte, pois sendo fechada mata a inquietação e curiosidade que impulsionam para a vida (Santaella, 2014). Apesar de tratar-se de uma ciência nova, ela tem ocupado lugar de destaque crescente, principalmente nas ciências sociais e humanas.

Sobre os princípios teóricos básicos da semiótica, estes procedem dos trabalhos de Algirdas Julien Greimas, que são ensinados de forma a propiciar ao leitor o entendimento do tratamento do discurso, dizendo de uma forma simples aquilo que parece tão complicado, aquilo que se lê na teoria e que se imagina como seria possível ser dito de uma outra forma que não fosse repetindo os autores que criaram a teoria (Greimas, 1966). Logo, é possível

dizer que tal obra é considerada um manual de iniciação aos estudos semióticos discursivos (Cortina, 2015)

Historicamente, os estudos semióticos desenvolveram-se distintamente nos Estados Unidos por C. S. Peirce; na França sob o impulso de Lévi-Strauss, R. Barthes e A. J. Greimas; e na antiga União Soviética, por Yuri Lotman. Cada tradição surgiu e se desenvolveu dentro de expectativas e problemáticas específicas.

Tomar-se-á como referencial, os estudos de Charles Sanders Peirce, que nasceu em 10 de setembro de 1839, Cambridge, Massachussets, nos EUA, filho do matemático, físico e astrônomo Benjamin Peirce, que sob influência de seu pai formou-se na Universidade de Harvard em Física e Matemática, conquistando também o diploma de químico na Lawrence Scientific School. Foi o fundador do Pragmatismo e da ciência dos signos, a Semiótica.

Também era Físico e Astrônomo, estudou Lingüística, Filologia e História, sendo também conhecedor de mais de dez idiomas. Peirce concebia a Lógica como teoria geral dos signos, produziu cerca de 80.000 manuscritos durante a vida, sendo que apenas 12.000 páginas foram publicadas. A Semiótica Peirciana pode ser considerada uma Filosofia Científica da Linguagem, e a Fenomenologia, a ciência que fundamenta esses estudos.

A semiótica desenvolve-se como ciência, com efeito, ao propor-se a estudar os sistemas de significação e os seus discursos, sua estrutura e funcionamento, os processos que neles têm lugar, de produção da significação, de produção da informação, de produção e sustentação de ideologia, ao propor-se a estudar os sistemas semióticos e os seus discursos, em sua articulação com as línguas naturais a sociedade e a cultura, reconhecendo-lhes a articulação dialética e a mudança no eixo da história, ao buscar construir modelos teóricos que permitam descrevê-los e explicá-los (Pais, 1998, p. 78)

A semiótica como ciência que estuda todos os meios pelos quais o homem se comunica, sendo eles verbais ou não, pode ajudar a ler o mundo e sua importância está no fato que faz compreender a realidade, por meio de todas as formas de comunicação, através da língua que se fala, das imagens, do som, do olhar, do cheiro, do tato, de infinitas maneiras. Ela apresenta uma nova forma de olhar o mundo, de buscar novos significados para os signos que estão em volta.

O simples fato de uma coisa significar e um sujeito entender, é chamado de “semiose”, que é o objeto de estudo da “Semiótica”, que é a atividade viabilizadora de todas as demais faculdades da mente humana e o ponto de partida para a consciência de si mesmo, das coisas a sua volta, e das relações entre tudo isso. A Semiótica é um fenômeno cotidiano e de tão

cotidiano quase ninguém presta a atenção. Todo conhecimento acumulado historicamente está baseado na capacidade humana em instituir signos, reconhecê-los, compartilhá-los, estabelecer relações entre eles e deles extrair significados (Barros; Café, 2022).

A Semiótica, enquanto estudo dos signos e dos processos de significação, pode ser facilmente compreendida quando se verifica a realidade e vê que ela está em todos os lugares, pois oferece uma lente poderosa para compreender a realidade em sua complexidade (Ibri, 2021).

Dado o comentário, o universo dos signos convida para um novo olhar para a realidade de maneira crítica e reflexiva. À medida em que reconhecemos que tudo ao nosso redor é carregado de signos e significados, é possível desenvolver uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, culturais e comunicativas que moldam nossas vidas. Por meio dessa lente, percebe-se que a realidade é um mosaico de interpretações, onde cada indivíduo contribui com sua própria visão e experiência.

Dito isso, a semiótica envolve as inúmeras representações de estímulos e saberes que chegam via percepções, que se conhece e reconhece através da memória e dos raciocínios associativos, o que possibilita uma multiplicidade de leituras que ultrapassam intencionalidades comunicativas e culturais (Ibri, 2021), pois a maneira como interpretamos e atribuímos significado a diferentes estímulos e representações, ocorre os processos de significação.

Então, a semiótica oferece um quadro teórico rico para entender como significados são construídos e interpretados. A interação entre percepção, memória e raciocínios associativos contribui para a multiplicidade de leituras que podem emergir de um único estímulo. Esse campo nos leva a refletir sobre a complexidade da comunicação humana e a considerar como as diferentes experiências e contextos moldam a maneira como interpretamos o mundo ao redor. A semiótica, portanto, não apenas explora os signos em si, mas também as relações dinâmicas que eles estabelecem com os indivíduos e suas culturas.

No entanto, o acesso aos diferentes registros de representação semiótica em uma atividade pode não ocorrer naturalmente, neste sentido, é fundamental a mediação do professor para que os educandos possam usar de diferentes registros de representações, possibilitando a apropriação do conhecimento de forma significativa. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os alunos para aplicarem o que aprenderam em contextos variados, desenvolvendo habilidades críticas e criativas que são fundamentais para o século XXI.

A EDUCAÇÃO EM/PARA UM MUNDO PÓS-MODERNO

A Educação Básica do Brasil continua repleta de crenças pouco ou quase nada palpáveis acerca de formação humana, porque seus parâmetros são os que se teve como exemplo quando o professor estava em formação inicial, em pré-formação. A pós-modernidade busca alternativas para uma prática docente imediatamente crítica, construtiva e integrada, associadas à criação de uma inteligência coletiva que leve a turma de qualquer sala de aula à compreensão do cenário em que estamos todos inseridos e no qual vivemos e agimos por meio da língua. Se o mundo é diferenciado e composto de diferenças, tornam-se necessárias características educacionais que privilegiem essa contemporaneidade da educação humana.

Todas as teorias de aprendizagem de base sócio-históricas levam em consideração o ecletismo, a diversidade, a inclusão, a soma. Pensadores como Freire, Habermas, Vygotsky, ou ainda, Bakhtin, reconhecem nas vozes sociais presentes em sala de aula a relação dialógica com pensamento dialógico ou monológico que estão presentes nos diversos saberes que ali se dão, os quais têm uma incomensurabilidade cultural, isto é, as diferenças não podem ser totalizadas, porque a diferença ocupa o mesmo espaço.

Toda a atividade humana, se encontra no centro de discussão que se baseia no contraponto, sendo a base para elaborar o argumento cuja compreensão perpassa pelo constante diálogo e construção de significados, onde o contraponto e a linguagem são elementos centrais. A compreensão dessas dinâmicas nos ajuda a navegar em um mundo complexo, onde a diversidade de vozes e experiências deve ser valorizada e respeitada. Através da reflexão e do diálogo, podemos enriquecer nossas interações e contribuir para um ambiente mais inclusivo e justo (Bakhtin, 2016).

No século XXI, a leitura em sua essência, é um ato que envolve muito mais do que a decodificação de palavras. É uma prática que demanda habilidades críticas, interativas e reflexivas, permitindo que os leitores se tornem participantes ativos na sociedade. Em um mundo onde a informação é abundante e frequentemente desafiadora, a leitura se revela como um elemento fundamental para a formação de indivíduos informados, críticos e engajados.

Ademais, a leitura atualmente envolve uma série de competências e habilidades, isto é, um fazer que implica em decodificar e compreender, na qual segue a mesma independentemente do tipo de motivação e convocação que o texto incentiva a quem lê.

Na perspectiva social, ler é uma atividade social em grande parte determinada pelos limites e restrições impostos por uma comunidade discursiva. A leitura [e o que se lê] é uma interação controlada pelas regras dessa comunidade e o leitor/escritor precisa conhecer ou dominar essas regras para participar plenamente dela, para construir sentidos que sejam considerados legítimos (Cosson, 2014, p. 4).

De acordo com a explicação do autor acima, ocorre uma imposição à leitura com regras que culminam em manter por muito tempo os modos de leituras que, consequentemente, podem tornar desinteressante ou pouco atrativo, dificultando, portanto, qualquer possibilidade de mudança, deixando de contemplar o contexto sociocultural para permear as práticas de leitura e aos textos mediados pela escola. Logo, entende-se nessa explicação, que os leitores adolescentes talvez estejam praticando isso (leitura digital) de forma independente, pois existem escolas que não realizam esse movimento, logo, a literatura não pode ser restrinida aos livros impressos e à palavra escrita.

Contudo, o livro físico e o livro digital podem coexistir, pois um não suprime o outro, podem conviver paralelamente. Por conta disso, todos esses instrumentos de leitura, podem ser aliados na mediação da compreensão dos diversos modos de literatura que podem ser ofertadas com uma atitude que amplia perspectivas, um comportamento desejável e respeitoso à formação cultural de todos (Jenkins, 2019).

Nesse diapasão, é oportuno enfatizar que, com o passar dos anos, o celular vem evoluindo como ferramenta de suporte de leitura. Para Jenkins (2019) os celulares são instrumentos importantes no processo de fusão e utilização de diferentes mídias, com o acesso às informações, unificando, portanto, diferentes assuntos e ações como ler, fotografar, interagir à distância e outros.

Em contrapartida, Chartier (2022), alerta e pondera de forma crítica que o uso de dispositivos eletrônicos no geral, tem um lado negativo que pode conduzir os jovens a leituras demasiadamente hipertextuais e não-lineares, ou seja, com a popularização da internet os indivíduos ficam circulando em uma rede de textos interligados que permitem ao leitor produzir formas de ler descontinuadas, que podem ser positiva ou negativa. Ao mesmo tempo que abre caminhos para diferentes com textos diversos, distancia-se de uma leitura atenta, caracterizando o modo de leitura extensiva. Ou seja, esses leitores têm uma variedade de textos a sua disposição sem lê-los com aprofundamento de um leitor ávido, pois leem com a pressa de chegar às últimas linhas e, assim, começar nova aventura textual.

Maia e Ramos (2022) identificaram em pesquisa recente, a partir da análise do conteúdo produzido por quatro influenciadores literários brasileiros, uma grande quantidade de produção de publicações com a finalidade de levar a reflexão sobre o suporte escolhido para a

leitura digital, bem como as vantagens que o suporte digital permite carregar vários livros em um único dispositivo. Em vista disso, também é um recurso interessante para livros muito pesados, porque possibilita a consulta imediata de significados de palavras e traduções de termos em outras línguas a partir de um único toque, além de facilitar a reunião de citações grifadas em um arquivo, entre outros.

E para reafirmar a pesquisa acima, apresenta-se o quantitativo de leitores que utilizavam o celular para ler livros digitais que era de 56%, na edição de 2015 da Retratos de Leitura do Brasil, houve uma evolução de 17% e consequente diminuição do uso dos outros dispositivos. Inclusive, a pesquisa TIC Domicílios traz resultados na qual refere que 88% da população brasileira possui celular, sendo o dispositivo mais utilizado para acesso à internet (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2023).

Portanto, a leitura não se limita mais a textos escritos em papel, visto que, a crescente popularidade de e-books e plataformas digitais alterou os hábitos de leitura. A presença de mídias digitais, como blogs, redes sociais, vídeos e podcasts, introduz uma nova dimensão ao ato de ler. No entanto, embora a tecnologia possa aumentar o acesso à leitura, também apresenta desafios, como a distração e a superficialidade na absorção de informações, pois a disponibilidade de internet e dispositivos eletrônicos influencia a forma como os estudantes acessam e consomem literatura.

DADOS ESTATÍSTICOS DA LEITURA MUNDIAL

A Educação é um componente principal nos processos de desenvolvimento, conforme estabelecido em 2015, na Declaração de Incheon com o Fórum Mundial de Educação. A superação dos problemas educacionais é um desafio mundial, como manifestado na elaboração da Agenda 2030, que delinea objetivos e metas a serem perseguidos no período 2016–2030, para alcançar o desenvolvimento sustentável global.

Sobre a leitura em idade escolar é um tema de grande relevância na educação global, pois está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças e adolescentes. Diversos estudos e estatísticas têm sido realizados para entender os demonstrar as estatísticas de leitura em diferentes países.

De acordo com a UNESCO, as Estatísticas Globais revelam que cerca de 773 milhões de adultos e jovens em todo o mundo ainda são analfabetos, e muitos deles são estudantes em

idade escolar. É importante frisar que a alfabetização é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

No entanto, existe uma desigualdade, uma disparidade significativa entre países desenvolvidos e em desenvolvimento em relação às taxas de alfabetização e habilidades de leitura, pois países com investimento em educação tendem a ter melhores resultados.

Nos Estados Unidos, França e Alemanha, os jovens podem estar viciados em tecnologia e não largar os smartphones, mas uma pesquisa realizada pelo Pew Research Center, considerado um dos mais importantes institutos desse país, revelam dados interessantes sobre a relação dos jovens americanos com a leitura e a tecnologia. Apesar da percepção comum de que a dependência de smartphones e a predominância de conteúdos digitais possam estar levando à diminuição da leitura, os números sugerem uma realidade mais complexa. 88% dos americanos entre 16 e 29 anos leram um livro no último ano (2022) e que 62% acreditam que muitas informações importantes não estão disponíveis na internet.

A pesquisa agrupa informações de diversos anos de estudo em relação ao papel das bibliotecas na vida norte-americana e o seu impacto nas comunidades com foco especial nos Millennials, que é o grupo também conhecido como Geração Y, na qual é a parte da população que determinará o futuro das comunidades, bibliotecas, editoras e veículos de mídia em geral.

Essas informações acima desmistificam a ideia de que os jovens americanos e europeus estão se afastando da leitura devido à tecnologia. Em vez disso, entende-se que eles estão navegando por um mundo complexo onde a leitura continua a ser uma prática valiosa, mesmo em meio à sobrecarga de informações digitais. A valorização da leitura e a busca por informações confiáveis podem sinalizar um desejo por um entendimento mais profundo do mundo ao seu redor, refletindo um equilíbrio entre o digital e o analógico.

Há um consenso geral de que os países citados acima, tidos como referência mundial em educação, desfrutam de sistemas educacionais que proporcionam aos seus alunos excelência em desempenho acadêmico e consistente aprendizagem, situando-se como os melhores do mundo. A exemplo desses países sobre os hábitos de leitura, estudos mostram que a frequência com que as crianças leem (ou são lidas) em casa influencia diretamente suas habilidades de leitura. Leitura em família, acesso a livros e tempo dedicado à leitura são fatores críticos e a preferência por gêneros literários pode variar por região e cultura. Livros de ficção, não-ficção, quadrinhos e literatura clássica têm suas próprias audiências.

Outro país que se encontra nesse patamar, é a Finlândia, localizado na extremidade norte do globo terrestre, no qual surpreendentemente, assumiu os primeiros lugares nos três domínios cognitivos avaliados pelo teste, Matemática, Ciências e Leitura, este como foco, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Bastos, 2023).

A Coreia do Sul é outro país da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com melhor desempenho em leitura no ano de 2023, teve uma pontuação média de 515 em leitura, o que coloca a educação sul-coreana em nono lugar no mundo, com base em dados do desempenho dos alunos no PISA. Em leitura de textos pela internet, os estudantes sul-coreanos estão no topo do ranking (OCDE, 2023).

No Japão, os estudantes alcançaram consistentemente altas classificações em leitura, matemática e ciências de acordo com as avaliações da OCDE . No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018, o Japão ficou em oitavo lugar globalmente, com uma pontuação média de 520 em comparação com a média da OCDE de 488.

A pesquisa realizada com base no Relatório Jovens na Iberoamérica de 2021, produzido pelo Observatório da Juventude na Iberoamérica, destaca que 67% dos jovens brasileiros de 15 a 29 anos afirmam gostar de ler, mas leem apenas dois livros em média por ano, patamar considerado inferior quando comparado com Espanha, Chile, Argentina, Colômbia e República Dominicana.

Esses resultados são frutos de estudos que analisaram e compararam as percepções de mais de 13,5 mil jovens de nove países ibero-americanos: México, Peru, República Dominicana, Chile, Brasil, Argentina, Equador, Colômbia e Espanha. No relatório também foram abordados outros assuntos relevantes para as juventudes, como participação sociopolítica, valores, perspectivas de futuro, estudo e trabalho, atividades de cultura e lazer, igualdade de gênero e principais medos (Relatório Jovens na Iberoamérica, 2021).

Ainda de acordo com o Relatório, embora os jovens espanhóis, em comparação com os latino-americanos, desfrutem historicamente de maior nível educacional, de mais ampla disposição de equipamentos culturais (livrarias e bibliotecas) em seu território e de poder aquisitivo superior, as diferenças evidenciadas nos hábitos de leitura não se revelam na mesma proporção.

Mesmo fato é notado quando investigado o perfil de leitores em países onde os desniveis socioeconômicos são gritantes, a exemplo da pesquisa Retratos da Leitura do Brasil (2020), nota-se ainda que a frequência de leitura seja maior entre os brasileiros mais ricos e

educados, é nas camadas médias e populares que encontramos a mais expressiva parcela de leitores do país (em números totais, representam 70% da população que se declara leitora (Instituto Pró-livro, 2021)

Na China, a taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais, foi medida em 97% em 2020 pelo Banco Mundial. A alfabetização de jovens, definida como a alfabetização de pessoas com idades entre 15 e 24 anos, foi de 100% desde 2010 e permaneceu assim até em 2020 (Banco Mundial, 2020).

A educação na China possui muitas peculiaridades que podem surpreender àqueles que ainda não conhecem o país. Diferentemente do que vemos no Brasil, o sistema educacional chinês defende três valores essenciais que são: rigor, patriotismo e seletividade. O país ficou em primeiro lugar no PISA 2018, com um ensino bastante rigoroso e seletivo.

No Brasil, em pesquisa realizada pela Nielsen BookData, que é uma empresa que fornece uma medição contínua do mercado de vendas de livros no varejo brasileiro, diz que um país com 203,1 milhões de habitantes, segundo o Censo 2022 do IBGE, constatou que somente 16% das pessoas acima de 18 anos compraram livros nos últimos 12 meses, portanto, apresenta esse panorama do consumo de livros no Brasil em 2023 apresentado pela Câmara Brasileira do Livro (CBL).

Sob esse retrato, entende-se que a leitura não está presente de forma significativa na rotina de muitos estudantes brasileiros. Para tanto, a leitura é considerada um hábito imprescindível para o desenvolvimento de todos os conhecimentos, conforme a pesquisa divulgada pelo Centro de Pesquisas em Educação, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), em parceria com a plataforma de leitura Árvore.

Com base nos dados acima, entre 66,3% dos alunos brasileiros de 15 e 16 anos, o livro mais extenso já lido não passou de 10 páginas. O estudo, foi baseado em uma análise dos microdados do exame internacional Pisa de 2018, estabeleceu uma associação entre os baixos índices de leitura e uma queda no desempenho dos jovens em disciplinas como matemática e ciências.

Ainda conforme a pesquisa, só 9,5% dos estudantes brasileiros de 15 e 16 anos fez a leitura de algum material com mais de 100 páginas em 2018, considerado um índice inferior ao de outros países da América Latina, como Chile (64%), Argentina (25,4%) e Colômbia (25,8%). Na Finlândia, que apresenta os melhores índices do estudo, o patamar chega a 72,8%.

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Plano Nacional de Leitura, alguns pontos relevantes sobre a leitura entre crianças e adolescentes no Brasil incluem que a taxa de Leitura entre jovens no Brasil tem sido considerada baixa. Muitas crianças e adolescentes não têm o hábito de ler, e isso se reflete em pesquisas que mostram que uma boa parte da população não lê um livro sequer por ano.

Em relação ao acesso a livros e materiais de leitura é desigual no Brasil, pois regiões mais pobres e áreas rurais costumam ter menos acesso a bibliotecas e livrarias. Isso impacta diretamente o hábito de leitura. No entanto, é pertinente citar que há diversas iniciativas tanto governamentais quanto não governamentais que buscam incentivar a leitura entre os jovens. A exemplo de Programas nas escolas, feiras de livros e projetos de leitura nas comunidades têm sido implementados para promover o hábito de ler (Orlandi, 2015).

Como já fora citado, o impacto da tecnologia com o uso de dispositivos digitais e a internet têm mudado a forma como os jovens consomem conteúdo. Embora isso possa reduzir o tempo dedicado à leitura de livros físicos, também tem aberto novas formas de interação com textos e literatura.

Como vimos, a leitura em idade escolar é um indicador essencial do futuro acadêmico e profissional dos indivíduos. Investir em iniciativas que promovam a leitura, melhorar a formação de professores e garantir o acesso equitativo a recursos são passos fundamentais para melhorar a alfabetização global. A colaboração entre governos, escolas e comunidades é essencial para fomentar um ambiente que valorize e incentive a leitura.

SOCIEDADE SEM LEITURA: QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS?

Como se sabe, ler é uma prática que vai muito além do simples ato de decifrar palavras; trata-se de uma atividade complexa que fomenta, impulsiona vários benefícios a quem o pratica de modo correto. Além do que, desenvolve e aumenta o conjunto de conhecimentos gerais, colabora para que o indivíduo tenha senso crítico, amplia o vocabulário, estimula a criatividade e, finalmente, facilita a escrita. Além de desempenhar um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos (Brito, 2015).

Entretanto, mesmo com um lado bom, é preciso tomar cuidado e selecionar bem o que se lê, pois vivemos em um momento em que há excesso de material disponível, isto é, muito acesso ao texto, mas não ao conhecimento (Brito, 2015), uma vez que a grande quantidade de informação é advinda, principalmente, pelo avanço da tecnologia, em especial

o da internet

Além disso, outro grande problema do cenário da leitura e da escrita no País, já citado acima, é saber interpretar o que se lê. E para exemplificar, alunos com 14 anos ainda têm dificuldades em identificar informações que estão tanto explícitas quanto implícitas em um texto. Esses dados sinalizam um déficit que ultrapassam a disciplina de português e alcança, de modo geral, as demais disciplinas escolares como matemática, no momento de interpretar enunciados-problema; história, para compreender as relações entre os fatos (Instituto Pró-livro, 2021). Nesse contexto, cabe citar sobre a importância da função social da escola em promover uma educação de boa qualidade, pois é necessário, primeiramente, ultrapassar a barreira da dificuldade da leitura para que o poder de interpretação seja facilitado.

A promoção da leitura e escrita no Brasil é um desafio que envolve a intersecção de ações e responsabilidades entre o governo, as escolas e as famílias. Cada um desses pilares desempenha um papel crucial na formação de um ambiente propício ao desenvolvimento dessas habilidades essenciais na busca de melhoria e incentivo e estímulos, contribuindo para a formação de leitores e escritores críticos e criativos.

Sobre o papel do governo, tem a responsabilidade de criar políticas públicas que incentivem a leitura e a escrita em todos os níveis educacionais como: investimentos em bibliotecas com recurso; Formação de Professores; Currículos Inclusivos e Campanhas de Incentivo. Daí que a sociedade deve cobrar uma melhor administração dos recursos destinados a levar as pessoas a ler.

Do contrário, para Brito (2015), vai atingir, principalmente, as bibliotecas escolares, haja vista que, além de estarem bem aparelhadas, também devem contar com bons funcionários especializados em leitura. Dito isso, pontua-se que o professor, por sua vez, deveria ter mais autonomia para elaborar as metodologias adequadas para o grupo com o qual trabalha. No entanto, através de provas nacionais, o governo tem controle sobre as normas de como deve ser feito o ensino dentro das escolas e, através dos resultados, muitas instituições de ensino se submetem a elas.

No que se refere às funções da escola, é necessário a construção de autonomia dentro de cada uma. Nos dias atuais, muito do que é trabalhado em sala de aula, são meras reproduções que fazem parte de pesquisas advindas das universidades, como investigações sobre leitura, escrita e aprendizado. Com isso, cria-se então uma relação de dependência, quando, na verdade, a universidade deveria funcionar como uma parceira.

Portanto, as escolas devem criar ambientes estimuladores com espaços acessíveis para desenvolver projetos e promover a interdisciplinaridade e integrar a leitura e a escrita em diferentes disciplinas para que os alunos possam perceber a relevância dessas habilidades em diversos contextos, favorecendo um aprendizado mais significativo.

Sobre o papel da família, o lar, é o primeiro espaço de socialização e aprendizado. A família exerce uma influência direta no desenvolvimento do hábito de ler e escrever. Segundo Brito (2015) é indispensável que se tenha material de leitura disponível de qualidade e não com quantidade. O autor alerta sobre o fato de a leitura não ser um ato de obrigação, ou seja, não forçar o hábito de leitura na família, mas sim como um prazer para ser algo mais produtivo e que a família converse e discuta sobre o que leu.

Ao integrar esses três pilares, é possível criar um ambiente rico em oportunidades e estímulos, contribuindo para a formação de leitores e escritores críticos e criativos. O desafio é grande, mas as recompensas são ainda maiores, pois uma sociedade que lê e escreve é uma sociedade mais informada, empática e capaz de dialogar sobre seus desafios e conquistas.

Dissertando ainda sobre esse assunto, a deficiência na alfabetização e no desenvolvimento da escrita e leitura pode ocasionar consequências futuras, tanto no aspecto cognitivo quanto no campo social (Ferreiro, 2011). Uma sociedade sem leitura é sinônimo de falta de criatividade, improdutivo, sem comunicação, completamente alienada e ainda prejudicando no desenvolvimento da nação. Nesse viés, fica perceptível que o mau hábito da leitura inibe a criatividade, a inovação, a formação de cidadãos críticos.

Historicamente, a leitura, de fato, é um dos hábitos mais antigos da humanidade, com raízes que remontam às primeiras civilizações. Desde as antigas inscrições cuneiformes da Mesopotâmia até os hieróglifos egípcios, a escrita surgiu como uma forma de registrar informações, comunicar ideias e preservar a cultura. No entanto, por muito tempo, o acesso à leitura e à escrita foi restrito a uma elite educada, como sacerdotes, nobres e mercadores, deixando a maioria da população à margem desse conhecimento.

A invenção da imprensa no século XV por Johannes Gutenberg foi um marco crucial que democratizou o acesso à leitura. A capacidade de produzir livros em massa permitiu que mais pessoas tivessem acesso ao conhecimento, o que, por sua vez, incentivou a alfabetização e, consequentemente, a disseminação de ideias durante o Renascimento e a Reforma. Com o passar dos séculos, a leitura passou a ser vista não apenas como um privilégio, mas como um direito fundamental. No decorrer dos anos, as condições foram melhorando, contudo, a verdade

é que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para a democratização da leitura.

A promoção do conhecimento de mundo ao indivíduo é crucial para o desenvolvimento crítico, a conexão com realidades diversas. Essa afirmativa pode ser facilmente identificada na comparação entre os países do continente africano com o Estados Unidos da América, ou seja, cidadãos sem o hábito da leitura serão indivíduos sem conhecimento, muitas vezes sem até mesmo saber escrever, com isso, ficam condicionados à miséria e um país com esse tipo de cidadão consequentemente estará alienado do progresso, expressando, portanto, que a leitura é algo condicionante para o desenvolvimento.

Partindo desse pressuposto, é certo que o século XXI trouxe avanços à uma sociedade que valoriza a informação e a tecnologia tanto quanto o desejo pelo consumo. Na Era da informação as transformações acontecem em ritmo acelerado, a corrida tecnológica que torna os produtos descartáveis e obsoletos também movimenta rapidamente as engrenagens sociais, responsáveis pelas mudanças significativas na sociedade, negligenciando a cultura, o que consequentemente, os filhos deste século vivem em um estado de alienação (Borges, 2019).

Traduz-se, portanto, que essa nova dinâmica da vida moderna, com sua sede pelo consumo, pela competição, faz com que as pessoas regulem seu tempo apenas ao trabalho e ao entretenimento, deixando de lado um espaço para que a leitura adentre de alguma forma em seu *“curto tempo habitual”*. O que resulta em mais um problema para o mundo: a alienação, a falta de conhecimento (Bauman, 2010).

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Como já mencionado no trabalho, a falta de domínio da habilidade de leitura está no rol dos principais desafios para a formação de leitores, de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2023, pois formar uma população crítica, requer imprescindivelmente, a promoção do desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e econômico de um país, paralelo aos processos inovadores, o que implica dizer que a leitura seja uma prática indispensável nas gerações jovens e menos jovens.

Sobre este contexto, Freire (1989, p. 23) destaca:

Formar sujeitos sociais, leitores da realidade em que se inserem e capazes de usar a leitura como instrumento indispensável à sua participação na construção do mundo histórico e cultural, implica garantir uma ação educacional voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, da sua capacidade de interpretar construções simbólicas, de modo que este se torne capaz de ler e

pronunciar o mundo.

Com isso, reafirma-se que a família e a escola são as bases responsáveis que contribuem para a formação social de um indivíduo, haja vista que são nesses ambientes que a criança/adolescente desenvolve habilidades leitoras que, segundo Cândido (2012), são capazes de se humanizar, na medida em que os tornam mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

No ambiente familiar, que é o primeiro grupo com que a criança inicia seu processo de interação social, inicia-se o processo de incentivo na formação leitora, como já descrito anteriormente. É fator positivo que a criança tenha contato com leitores de livros no meio familiar, seja os pais, irmãos, tios, avós, desenvolvem a curiosidade pela leitura, habilidade essa que será lapidada na escola e em outros contextos ao longo da vida (Silva, 2020).

Observa-se o importante papel da escola para demonstrar a importância da leitura como fonte de conhecimento e disseminação da cultura, fortalecendo o hábito da leitura nos alunos e, consequentemente, plantando resultados em suas vidas como futuros cidadãos conscientes de seu papel, nas várias formas de intervenções sociais (Vilela, 2017).

Para que formemos a consciência da internalização da leitura pelo aluno na escola, é importante que se defina como se deve cativar esse aluno, de forma que o objetivo do ensino da leitura não se perca, mas que se torne inesquecível e infinito, para o mesmo, sendo que os benefícios de uma abordagem de forma que ele tenha identificação com seu mundo, e nunca mais se desvincilhe desse saber, que é a leitura. Consequentemente, esse processo é agregado ao letramento em várias áreas da aprendizagem na escola, pois quem sabe ler e entender o que leu, certamente saberá escrever (Todorov, 2019).

Neste cenário, a escola e o professor, são peças importantes para o contato diário com esse público que se deseja envolver no universo da leitura. Isso se deve ao fato de terem conhecimento da importância da leitura literária na vida de um indivíduo, e que têm o privilégio e precisam refletir sobre suas práticas, para então, adotar procedimentos que propiciem o desenvolvimento de habilidades de leitura (Pereira, 2019).

Dessa forma, o leitor em formação vai se envolver e se beneficiar de tal forma que levará essa prática ao longo da trajetória de vida, pois entende-se que esse envolvimento é um processo e todos precisam contribuir para que sejam alcançados resultados satisfatórios sobre práticas significativas quanto à utilização de estratégias no processo de formação do aluno-leitor-literário (Círiaco, 2020).

Nesse sentido, a família e a escola vão contribuir para que o contato e gosto desse indivíduo em formação com a leitura sejam efetivados para além dos anos escolares, e, consequentemente, sejam adotados para a vida. Para que isso ocorra, é importante que os pais adquiram o hábito de ler para os filhos desde a infância (Silva, 2017).

Contudo, a escola e os professores precisam elaborar planos e estratégias que instiguem o aluno a criar vínculo com a obra antes da leitura e, consequentemente, desejar ler o livro proposto, porque muitas vezes eles se constituem como a única referência leitora para formar esse aluno-leitor (Kleiman, 2018).

Portanto, para que a leitura tenha significado, é necessário estimular a leitura de mundo como parte das estratégias para seduzir e envolver o aluno-leitor-literário. Para tanto, é preciso desafiá-lo a ir além e viajar pelo mundo da imaginação, porém, para que isso se realize, o professor também precisa gostar de ler. O contar e recontar a leitura, incentiva e estimula o aluno a querer ler também.

CONCLUSÃO

A pesquisa confirmou que a leitura desempenha um papel central na formação acadêmica e cidadã dos indivíduos, sendo um dos principais indicadores de sucesso educacional. No entanto, o estudo evidenciou que o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na promoção da leitura, com índices de engajamento muito abaixo dos registrados em países de referência, como Finlândia e Coreia do Sul.

Apesar dos esforços de algumas políticas públicas, os dados indicam que ainda há uma grande desigualdade no acesso a materiais de leitura e uma abordagem pedagógica limitada na promoção da leitura crítica. Além disso, o impacto das novas tecnologias foi identificado como um fator ambíguo: enquanto amplia o acesso à informação, também pode contribuir para a superficialidade da leitura.

Uma das principais limitações do estudo foi a dependência de dados secundários, que podem não refletir completamente a realidade de todas as regiões brasileiras. Para estudos futuros, recomenda-se investigações mais aprofundadas sobre o papel da leitura digital e estratégias eficazes para o engajamento de jovens na leitura.

Conclui-se que a melhoria dos índices de leitura no Brasil exige uma abordagem integrada, envolvendo famílias, escolas e políticas públicas que incentivem o hábito da leitura desde a infância. Apenas assim será possível transformar a leitura em uma prática constante e

significativa na vida dos estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I.** Ensino da literatura nos livros didáticos: entre a teoria e a prática. São Paulo: Editora Educação, 2006.
- BAKHTIN, M.** Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- BASTOS, J.** Educação e leitura no mundo: um estudo comparativo. Brasília: MEC, 2023.
- BAUMAN, Z.** Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BARROS, D.; CAFÉ, M.** Semiótica e cognição: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2022.
- BORGES, A.** A alienação na era da informação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019.
- BRITO, L.** O impacto da leitura na formação do sujeito crítico. São Paulo: Unesp, 2015.
- CARNEIRO, R.** Leitura e inclusão social: um estudo sobre a educação no Brasil. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- CHARTIER, R.** A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- CHRISPNO, A.; DUSI, M. L. H. M.** Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 61, p. 597-624, 2008.
- CÍRIACO, R.** Estratégias para a formação do leitor literário. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.
- COSSON, R.** Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- FERREIRO, E.** Alfabetização em processo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P.** A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.
- GREIMAS, A. J.** Semântica estrutural. São Paulo: Cultrix, 1966.
- IBRI, I. A.** Elementos de semiótica peirceana. Campinas: Editora Unicamp, 2021.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO.** Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021.
- JENKINS, H.** Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2019.
- KLEIMAN, A. B.** Modelos de leitura: teorias e implicações para o ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LOPES, C.; ROSSATO, R. Quando a Polícia Militar vai à escola: uma avaliação de impacto do programa Escola Segura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e248317, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248317>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MAIA, L.; RAMOS, T. Influenciadores literários e hábitos de leitura. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). Pesquisa sobre TIC domicílios. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023.

OCDE. Relatório do PISA 2023. Paris: OCDE, 2023.

ORLANDI, E. Discurso e leitura. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PAIS, C. A construção do significado na leitura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

PEREIRA, L. O papel da escola na formação do leitor. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

RELATÓRIO JOVENS NA IBEROAMÉRICA. Observatório da Juventude na Iberoamérica. Espanha: 2021.

SANTAELLA, L. A teoria geral dos signos: semiótica à luz de Peirce. São Paulo: Paulus, 2014.

SANTOS, M.; VIEIRA, J. Leitura e cognição: processos e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, E. A influência da família na formação do hábito de leitura. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, J. Formação de leitores e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Sulina, 2020.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUSA, A. O papel da escola no desenvolvimento do hábito da leitura. São Paulo: Unesp, 2019.

TIBÉRIO, W. O Sistema de Proteção Escolar e suas articulações saber/poder. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, p. 387-401, 2013.

TODOROV, T. A literatura em perigo. São Paulo: Difel, 2019.

UNESCO. Estatísticas globais sobre leitura e alfabetização. Paris: UNESCO, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). The Global Status Report on Violence Prevention. Geneve: WHO, 2014.

VILELA, A. O ensino da leitura e a formação do leitor crítico. São Paulo: Cortez, 2017.

**AVALIAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-
GRADUAÇÃO: MODELOS,
SUBJETIVIDADE E DESAFIOS NA
PADRONIZAÇÃO DOS EXAMES DE GRAU**

DOI: 10.29327/5510999.1-12

Victória Baía Pinto

Ricardo Figueiredo Pinto

**AVALIAÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO: MODELOS,
SUBJETIVIDADE E DESAFIOS NA PADRONIZAÇÃO DOS EXAMES DE GRAU**
DOI: [10.29327/5510999.1-12](https://doi.org/10.29327/5510999.1-12)

**Victória Baía Pinto
Ricardo Figueiredo Pinto**

RESUMO

O estudo investiga os modelos de avaliação utilizados nos exames de grau de cursos de pós-graduação stricto sensu, tanto no Brasil quanto em outros países. O objetivo principal é verificar a padronização dos critérios adotados e as implicações da subjetividade no julgamento acadêmico. A pesquisa foi conduzida por meio de análise documental, revisando normativas da CAPES, regulamentos institucionais e literatura acadêmica sobre avaliação de dissertações e teses. Os achados revelam que, apesar dos esforços para normatização, há grande variação nos critérios aplicados, o que pode comprometer a transparência e a equidade do processo avaliativo. A conclusão destaca a necessidade de diretrizes mais claras e uniformes, além da importância de um debate contínuo sobre a melhoria dos métodos de avaliação na pós-graduação.

Palavras-chave: Avaliação acadêmica; Exames de grau; Pós-graduação.

ABSTRACT

The study investigates the evaluation models used in postgraduate degree examinations, both in Brazil and internationally. The main objective is to verify the standardization of the adopted criteria and the implications of subjectivity in academic judgment. The research was conducted through document analysis, reviewing CAPES regulations, institutional guidelines, and academic literature on dissertation and thesis evaluation. Findings reveal that, despite standardization efforts, there is significant variation in the applied criteria, which may compromise the transparency and fairness of the evaluation process. The conclusion highlights the need for clearer and more uniform guidelines, as well as the importance of an ongoing debate on improving postgraduate evaluation methods.

Keywords: Academic assessment; Degree examinations; Postgraduate studies.

RESUMEN

El estudio investiga los modelos de evaluación utilizados en los exámenes de grado de los programas de posgrado stricto sensu, tanto en Brasil como a nivel internacional. El objetivo principal es verificar la estandarización de los criterios adoptados y las implicaciones de la subjetividad en el juicio académico. La investigación se llevó a cabo mediante análisis documental, revisando normativas de CAPES, reglamentos institucionales y literatura académica sobre la evaluación de dissertaciones y tesis. Los hallazgos revelan que, a pesar de los esfuerzos por estandarizar, existe una gran variación en los criterios aplicados, lo que puede comprometer la transparencia y equidad del proceso de evaluación. La conclusión destaca la necesidad de directrices más claras y uniformes, así como la importancia de un debate continuo sobre la mejora de los métodos de evaluación en los estudios de posgrado.

Palabras clave: Evaluación académica; Exámenes de grado; Posgrado.

INTRODUÇÃO

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, de mestrado e doutorado, possuem como objetivo principal a formação de pesquisadores em pesquisa científica e treinamento avançado (Brasil, 1965). Para o desenvolvimento de pesquisas a sua realização depende da aprovação de um conjunto de disciplina e ao final, resulta com a apresentação de defesa da monografia de conclusão, a dissertação e a tese, respectivamente (Pezzi; Steil, 2009).

Conforme destacado por Pezzi e Steil (2009), o exame de grau representa um procedimento essencial para a avaliação dos títulos de mestrado e doutorado. Este processo constitui o julgamento final do esforço acadêmico despendido pelo estudante ao longo dos anos na condução e registro da

pesquisa realizada. O exame de grau é composto por um conjunto de ações que se desdobram em dois momentos distintos: a) a leitura prévia do trabalho escrito; e b) a defesa oral ou pública. A leitura do material escrito permite aos membros da banca examinadora analisar a profundidade teórica, metodológica e analítica da pesquisa, bem como a clareza e coerência da argumentação apresentada pelo candidato.

Entretanto, embora o exame de grau envolva essas duas etapas, é durante a defesa oral que a avaliação se concretiza de forma definitiva. Nesse momento, os avaliadores têm a oportunidade de questionar o candidato, esclarecer dúvidas e tecer considerações críticas acerca do trabalho desenvolvido. A arguição permite uma análise mais aprofundada do domínio do tema por parte do candidato, bem como sua capacidade de defender as escolhas metodológicas e teóricas adotadas. A defesa oral, portanto, configura-se como um espaço de diálogo acadêmico, no qual o pesquisador é desafiado a justificar suas conclusões e a demonstrar a originalidade e a relevância científica de sua investigação. Os examinadores, por sua vez, emitem pareceres e recomendações que podem influenciar diretamente no resultado final da avaliação.

Embora haja uma preocupação crescente com a qualidade da pós-graduação, a ausência de uma definição clara e unificada do conceito de qualidade revela a complexidade do tema, que ainda carece de uma compreensão aprofundada. A subjetividade inerente a essa questão dificulta a padronização dos critérios de avaliação nos exames de grau. Em muitos casos, observa-se que os critérios avaliativos não são explicitamente definidos, o que compromete a transparência do processo. Mesmo quando esses critérios são estabelecidos, eles estão sujeitos a interpretações diversas, o que pode gerar discrepâncias na análise do desempenho dos candidatos (Phillips; Pugh, 2000; Pole, 2000; Madsen, 1992; Powell; Green, 2003; Tinkler; Jackson, 2001; Johnston, 1997; Denicolo, 2003; Powell; McCauley, 2002; 2003; Holbrook et al., 2002; Lovat et al., 2001).

A falta de uniformidade na aplicação desses critérios resulta em um quadro avaliativo heterogêneo e desorganizado. Tal cenário compromete a equidade do processo, uma vez que diferentes bancas examinadoras podem adotar parâmetros distintos para julgar trabalhos acadêmicos semelhantes. Além disso, a subjetividade na interpretação dos critérios de qualidade dificulta a identificação de padrões consistentes de excelência acadêmica. Isso pode impactar negativamente a credibilidade do sistema de avaliação e a confiança dos candidatos na justiça do processo. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi verificar os modelos de avaliação utilizados para avaliar os exames de grau de cursos de pós-graduação, no âmbito nacional e internacional.

METODOLOGIA

Para a condução desta pesquisa, será adotado um estudo qualitativo de caráter exploratório e descritivo, visando compreender os modelos de avaliação dos exames de grau na pós-graduação stricto sensu no Brasil e internacionalmente. De acordo com Creswell (2014), a pesquisa qualitativa permite

uma investigação aprofundada de fenômenos complexos, como a avaliação acadêmica, proporcionando uma análise detalhada dos critérios utilizados nas bancas examinadoras.

O estudo será baseado na análise documental, conforme indicado por Bowen (2009), que define essa técnica como um procedimento sistemático para revisar e interpretar documentos oficiais e acadêmicos. Serão analisados regulamentos institucionais, fichas de avaliação de diferentes programas de pós-graduação e literatura acadêmica sobre o tema. As fontes incluirão normativas da CAPES, documentos de universidades brasileiras e estrangeiras, além de artigos científicos que tratam da avaliação de dissertações e teses.

Além disso, será utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite identificar padrões e tendências nos documentos analisados. Os dados coletados serão organizados em categorias temáticas, tais como critérios de avaliação, subjetividade no julgamento acadêmico e impactos da falta de padronização nos exames de grau.

Dessa forma, a metodologia adotada permitirá uma compreensão detalhada dos processos avaliativos, evidenciando suas limitações e potencialidades, além de fornecer subsídios para futuras melhorias no sistema de avaliação da pós-graduação.

DESENVOLVIMENTO

A prática do exame oral é remanescente da disputa pública formal que ocorria na Idade Média durante a apresentação de uma tese. Sua prática institucionalizava o método filosófico da época, no qual o candidato deveria “defender uma tese contra as opiniões contrárias ou objeções de seus examinadores (antítese)” (Salomon, 2001, p. 267). A partir dessa defesa, a audiência votava se premiaria ou não o novo filósofo ou teólogo, o doutor, admitindo-o como um membro de sua faculdade (Phillips; Pugh, 2000; Salomon, 2001). Os exames orais hoje, na maioria dos países, incluindo o Brasil, constituem-se de discussões geradas a partir de perguntas e comentários de dois ou mais examinadores, dependendo da instituição. Nesse processo, os examinadores balizam a sua arguição e os seus comentários acerca do trabalho sob avaliação a partir de sua visão a respeito dos propósitos dos cursos de mestrado e de doutorado e do grau de exigência que atribuem às dissertações e às teses.

A defesa oral, portanto, configura-se como um espaço de diálogo acadêmico, no qual o pesquisador é desafiado a justificar suas conclusões e a demonstrar a originalidade e a relevância científica de sua investigação. Os examinadores, por sua vez, emitem pareceres e recomendações que podem influenciar diretamente no resultado final da avaliação.

Em busca da garantia da qualidade na pós-graduação, órgãos certificadores e financiadores têm se empenhado na implementação de procedimentos normativos para a avaliação dos programas acadêmicos. No Brasil, essa responsabilidade é atribuída à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES), que avalia os programas de mestrado e doutorado em todas as áreas do conhecimento (Art. 18, Decreto 3.860/01, Brasil, 2004).

O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES tem como objetivos principais: a) estabelecer padrões de qualidade para os programas de mestrado e doutorado, identificando aqueles que atendem a esses padrões; e b) contribuir para o aprimoramento dos programas por meio da elaboração de pareceres que destacam os pontos fortes e as fragilidades de cada curso. A avaliação ocorre a cada três anos, com acompanhamento anual, e abrange todos os programas e cursos que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (CAPES, 2008).

Para garantir a uniformidade e a padronização do processo avaliativo, a CAPES disponibiliza uma ficha de avaliação padrão, utilizada por todas as comissões de áreas do conhecimento. Essa ficha segue as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Técnico-Científico (CTC) e abrange cinco quesitos: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social (CAPES, 2008).

O primeiro quesito, Proposta do Programa, é avaliado com os atributos "muito bom", "bom", "regular", "fraco" ou "deficiente". Os demais quesitos possuem um peso inicial de 30%, conforme definido pelo CTC, podendo variar entre 25% e 35%, desde que a soma totalize 90%. O quesito Inserção Social, por sua vez, tem um peso fixo de 10%, que não pode ser modificado pelas áreas (CAPES, 2008).

Adicionalmente, cada área do conhecimento tem a liberdade de detalhar indicadores para cada item de avaliação, bem como propor novos itens ou sugerir que algum item da ficha seja desconsiderado, desde que a justificativa para tal modificação seja devidamente apresentada. Isso permite uma flexibilidade que respeita as especificidades de cada área, sem comprometer a padronização do processo avaliativo (CAPES, 2008).

Em síntese, o modelo de avaliação da CAPES busca assegurar a qualidade da pós-graduação brasileira por meio de um processo rigoroso e padronizado, que combina a uniformidade dos critérios com a flexibilidade necessária para atender às particularidades de cada área do conhecimento.

A complexidade de estabelecer procedimentos normativos uniformes para a pós-graduação pode ser compreendida como um reflexo da dificuldade em definir, de maneira estritamente burocrática, os parâmetros que caracterizam um doutorado ou um mestrado, bem como a diferenciação entre tese e dissertação (Moura Castro, 2002; Phillips & Pugh, 2000; Madsen, 1992). A pesquisa conduzida por Velloso e Velho (2001) com coordenadores de programas de mestrado no Brasil evidencia essa dificuldade, destacando a diversidade de interpretações sobre os objetivos desses cursos e, consequentemente, sobre os requisitos exigidos para as dissertações. No cenário acadêmico internacional, observa-se um movimento crescente de questionamento quanto à obrigatoriedade da dissertação como requisito final do mestrado. Apesar de já existirem propostas alternativas sendo testadas e implementadas, a discussão sobre esse tema ainda é recente, e não há consenso estabelecido.

A formulação de um sistema de avaliação que seja responsável, transparente e comparável entre diferentes instituições demanda o reconhecimento da diversidade presente nos processos de formação acadêmica nos níveis de mestrado e doutorado. Essa avaliação inevitavelmente se depara com desafios ideológicos, uma vez que os conceitos atribuídos à pós-graduação stricto sensu possuem múltiplas interpretações. Um dos principais debates nesse contexto refere-se ao objeto central da avaliação: se deve focar exclusivamente no produto final — a tese ou a dissertação — ou se também deve considerar o processo de formação do pesquisador e suas competências individuais.

Embora as teses e dissertações sejam amplamente reconhecidas como as principais fontes de evidência para aferir a qualidade acadêmica dos cursos de pós-graduação (Denicolo, 2003; Mullins & Kiley, 2002; Velloso & Velho, 2001), questiona-se a necessidade de incorporar outros elementos que possam agregar valor ao processo avaliativo. Isso leva a reflexões sobre quais seriam os critérios mais adequados para julgar a excelência acadêmica e quais parâmetros são efetivamente utilizados pelas bancas examinadoras.

A avaliação da pós-graduação, portanto, não pode se limitar à análise documental da tese ou dissertação, mas deve considerar a formação integral do pesquisador, incluindo sua trajetória acadêmica, publicações, participação em eventos científicos e outras atividades relevantes. Dessa forma, a definição de critérios avaliativos mais abrangentes contribuiria para um julgamento mais justo e condizente com a diversidade das pesquisas realizadas.

Além disso, é necessário debater a equidade entre os diferentes campos do conhecimento, uma vez que as exigências e expectativas variam significativamente entre as áreas. Algumas disciplinas valorizam mais a produção escrita, enquanto outras enfatizam a experimentação prática, a inovação tecnológica ou a aplicação social do conhecimento. Essa heterogeneidade reforça a necessidade de uma abordagem avaliativa flexível e adaptada às especificidades de cada área.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que o modelo tradicional de avaliação da pós-graduação precisa ser revisado e aprimorado. A busca por alternativas que contemplem tanto a qualidade do produto final quanto o percurso formativo do pesquisador é essencial para garantir uma avaliação mais justa e alinhada às demandas da sociedade e da comunidade científica.

À medida que a academia deixa de ser o destino exclusivo para mestres e doutores, surgem questionamentos sobre quais critérios devem ser adotados para avaliar os resultados desses cursos. Nesse contexto, a Ficha de Avaliação dos programas da CAPES, especificamente no quesito Corpo Discente, Teses e Dissertações, estabelece dois itens que tratam explicitamente da qualidade desses trabalhos: (a) Qualidade das Teses e Dissertações Vinculadas a Publicações e (b) Qualidade das Teses e Dissertações por Outros Indicadores. A análise dos documentos da avaliação trienal de 2007 (período de 2004 a 2006) revela que a avaliação do item A ocorre a partir da proporção de teses e dissertações que resultam em

publicações indexadas no sistema Qualis dentro de um intervalo de tempo específico após a defesa. Por outro lado, a avaliação do item B recorre a um conjunto mais amplo de indicadores, que variam conforme a área do conhecimento (Pezzi; Steil, 2009).

Segundo os autores, dentre os critérios adicionais utilizados para a avaliação do item B, destacam-se fatores como a participação de examinadores externos ao programa, a titulação desses avaliadores, sua atuação como docentes em programas de pós-graduação credenciados pela CAPES ou em Institutos de Pesquisa na área da tese ou dissertação, o alinhamento dos trabalhos com as linhas de pesquisa do programa e o reconhecimento dos trabalhos por meio de prêmios concedidos por agências de fomento ou associações científicas. A partir da análise desses elementos na Ficha de Avaliação da CAPES e da forma como são operacionalizados nas diferentes áreas, observa-se que a prática predominante nos programas de pós-graduação tem sido a ênfase quase exclusiva na avaliação da tese ou dissertação (Pezzi; Steil, 2009). Esse enfoque, embora validado pelo sistema vigente no Brasil, levanta questionamentos sobre o propósito fundamental da avaliação acadêmica: se deve privilegiar a análise do processo de formação do pesquisador ou se deve restringir-se apenas ao trabalho final produzido.

Na perspectiva de uma avaliação voltada para o produto, bastaria que a tese ou dissertação apresentasse, em sua estrutura tradicional e sequencial, os elementos metodológicos essenciais, como a formulação do problema, a revisão da literatura, o refinamento das questões de pesquisa, a metodologia empregada, a execução do estudo, os resultados, a análise, as implicações e as conclusões (Denicolo, 2003). No entanto, em uma abordagem orientada ao desenvolvimento do pesquisador, questiona-se quais outros aspectos da formação acadêmica poderiam ser levados em consideração. A literatura da área, embora reconheça a relevância de dimensões adicionais, ainda enfatiza a tese ou dissertação como o principal instrumento de avaliação dessas competências (Pezzi; Steil, 2009).

Denicolo (2003) apud Pezzi e Steil (2009), argumenta que o crescimento intelectual do estudante e as dificuldades metodológicas enfrentadas ao longo do processo deveriam estar refletidos na tese. Complementarmente, Hagquette (2002) sugere que a capacidade adquirida pelo pesquisador deve ser evidenciada no trabalho final. Assim, a tese ou dissertação não apenas sintetizaria os resultados da pesquisa, mas também demonstraria a evolução acadêmica do autor e sua competência científica.

Entretanto, há divergências entre os avaliadores quanto à incorporação de dimensões adicionais na avaliação acadêmica. Segundo pesquisa realizada por Powell e McCauley (2002), há diferenças de opinião sobre a inclusão de aspectos como a qualidade do treinamento recebido pelo estudante e o ambiente em que a pesquisa foi conduzida. Essas discrepâncias refletem a necessidade de um debate mais aprofundado sobre os critérios avaliativos na pós-graduação, de forma a equilibrar a análise do produto final com o processo formativo do pesquisador.

Diante desse cenário, torna-se essencial repensar os métodos de avaliação na pós-graduação, buscando alternativas que contemplam tanto a qualidade da produção científica quanto a formação integral do pesquisador. Apenas dessa forma será possível garantir um sistema de avaliação mais justo, equitativo e alinhado com as exigências acadêmicas e científicas contemporâneas.

Exame oral

No Brasil, o exame oral corresponde à defesa pública de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Embora as diretrizes possam variar entre os programas de pós-graduação, de modo geral, a banca examinadora do mestrado é composta por, no mínimo, dois doutores. No caso do doutorado, além de um moderador, a banca inclui ao menos três doutores, sendo dois deles externos ao programa (Pezzi; Steil, 2009). De maneira geral, o orientador participa da defesa. Após a exposição do candidato e a arguição pelos membros da banca, abre-se espaço para questionamentos do público presente. Cada país adota políticas específicas para a condução do exame oral, sendo que, em algumas nações, ele não é público e a participação do orientador pode ser proibida ou limitada.

A literatura sobre o exame de grau evidencia a coexistência de três perspectivas distintas quanto ao seu principal propósito. A primeira abordagem defende que o exame oral deve ser entendido de maneira abrangente, possibilitando a verificação da aquisição das competências essenciais a um pesquisador, bem como da compreensão metodológica resultante do treinamento acadêmico. Esse enfoque destaca o exame como um instrumento para avaliar a formação do candidato e sua capacidade de conduzir pesquisas com autonomia (Pezzi; Steil, 2009).

Segundo Pezzi e Steil (2009), a segunda abordagem sugere que a principal finalidade do exame oral é a verificação da autenticidade da autoria do trabalho. Sob essa ótica, a defesa oral funcionaria como um mecanismo para assegurar que a tese ou dissertação é de fato fruto do esforço intelectual do candidato, garantindo que o conhecimento apresentado seja original e desenvolvido pelo próprio autor. A terceira perspectiva interpreta o exame oral como um rito de passagem para a inserção do candidato na comunidade acadêmica. Nessa visão, a defesa pública não se limita apenas à verificação da qualidade do trabalho ou da autoria, mas também simboliza o reconhecimento do candidato como um novo membro do meio científico e intelectual.

Essas três interpretações sobre o propósito do exame oral não são necessariamente excludentes e podem coexistir em diferentes contextos institucionais. A forma como o exame é conduzido e os critérios adotados para sua avaliação refletem tanto as tradições acadêmicas de cada país quanto os objetivos específicos de cada programa de pós-graduação. Portanto, o exame oral desempenha um papel essencial na avaliação da formação de pesquisadores, sendo, ao mesmo tempo, um processo de validação do conhecimento produzido, um instrumento para garantir a originalidade da pesquisa e um marco na trajetória acadêmica dos candidatos (Pezzi; Steil, 2009).

A Avaliação final

Nas universidades brasileiras, não é comum a existência de documentos padronizados que orientem os examinadores das bancas de defesa quanto aos critérios de avaliação. Além disso, a maioria das instituições não exige que essas avaliações sejam formalizadas por escrito. A única exigência formal consiste no registro da avaliação geral da banca na ata de defesa, onde se especifica se o aluno foi aprovado ou reprovado, se a aprovação ocorreu com ou sem restrições ou, em alguns casos, se o trabalho foi aprovado com distinção e louvor. Entretanto, esses critérios podem variar entre diferentes instituições.

No contexto internacional, Johnston (1997) analisou os procedimentos adotados por universidades da Europa e da Austrália em relação à avaliação de teses e dissertações. Nessas instituições, ao final do processo avaliativo, cada examinador deve emitir uma das seguintes recomendações: (a) aprovação da tese; (b) aprovação da tese com a condição de que as correções e/ou complementações indicadas no relatório sejam devidamente atendidas; (c) necessidade de resubmissão da tese para reavaliação após revisão substancial; ou (d) reprovação da tese.

A pesquisa conduzida por Johnston (1997) revelou discrepâncias significativas nos resultados finais da avaliação de um mesmo trabalho. Foram observadas situações em que dois examinadores recomendaram aprovação direta, enquanto um sugeriu reprovação. Em outros casos, dois examinadores indicaram a necessidade de resubmissão, enquanto um terceiro aprovou diretamente a tese. Essas inconsistências indicam que diferentes avaliadores podem ter percepções bastante distintas sobre a qualidade e os méritos de uma pesquisa acadêmica.

Dessa forma, a falta de clareza sobre o que constitui uma correção menor ou substancial faz com que a decisão dependa exclusivamente da interpretação individual de cada examinador. Esse cenário reforça a necessidade de critérios mais bem definidos e documentados para a avaliação de teses e dissertações, garantindo maior transparência e coerência no julgamento acadêmico (Pezzi; Steil, 2009).

Na Universidade Federal de Santa Catarina a composição das bancas examinadoras para qualificações e defesas de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) segue critérios rigorosos, fundamentados no Regimento do programa e na Resolução 95/CUn/2017. Esses critérios garantem a qualidade das avaliações e asseguram que os examinadores possuam a qualificação adequada para analisar os trabalhos acadêmicos (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017).

Os examinadores devem atender a requisitos obrigatórios para participarem das bancas de qualificação e defesa. Entre esses requisitos, destacam-se a necessidade de serem professores credenciados no programa, docentes de outros programas de pós-graduação na mesma área ou em áreas afins, ou ainda profissionais com título de doutor ou notório saber. Ademais, exige-se que o examinador seja professor permanente de um programa de pós-graduação recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com nota igual ou superior a 4, ou que possua

produção acadêmica qualificada, incluindo pelo menos uma publicação indexada no Journal Citation Reports (JCR) nos últimos cinco anos (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017).

Critérios adicionais são recomendados para assegurar a qualidade acadêmica da banca examinadora. A avaliação da produção acadêmica do examinador é realizada com base no índice h na base de dados Scopus, estabelecendo padrões diferenciados para bancas de mestrado ($h \geq 3$) e doutorado ($h \geq 5$). Em situações excepcionais, quando esses critérios não puderem ser integralmente atendidos, o colegiado do programa pode deliberar sobre a admissão de um examinador que não preencha todos os requisitos estabelecidos (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017).

A composição das bancas de defesa também segue diretrizes específicas. Para qualificações de mestrado, exige-se ao menos um examinador; para doutorado, pelo menos dois. Nas defesas finais, a banca de mestrado deve contar com no mínimo dois membros, sendo um externo ao PPGEP, enquanto a de doutorado deve ter no mínimo três membros, com ao menos um externo à UFSC. Em situações excepcionais, a critério do colegiado, podem ser incluídos examinadores de notório saber, mesmo sem titulação formal (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017).

As bancas são presididas pelo orientador ou coorientador, que tem a responsabilidade de conduzir os trabalhos e, em caso de empate, exercer o voto de minerva. Além disso, é permitida a participação remota de membros examinadores por meio de sistemas de interação por áudio e vídeo em tempo real. Para garantir a diversidade e a imparcialidade das avaliações, a participação de examinadores externos ao PPGEP é limitada a cinco bancas finais de mestrado e doutorado por ano, e um mesmo orientador pode indicar até três bancas anteriores no ano vigente (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017).

Critérios impeditivos são adotados para evitar conflitos de interesse na composição das bancas. Não podem integrar as bancas o orientador e o coorientador do trabalho, cônjuges ou companheiros do orientador ou do orientando, parentes de até terceiro grau por consanguinidade, afinidade ou adoção, além de sócios em atividade profissional com qualquer um dos envolvidos no trabalho acadêmico. No entanto, em casos excepcionais, o colegiado pode deliberar sobre a admissão de examinadores que se enquadrem nesses critérios impeditivos, mediante justificativa formal do orientador do aluno (Universidade Federal de Santa Catarina, 2017).

Essas normas asseguram a transparência e a qualidade das bancas examinadoras, contribuindo para a formação acadêmica de alto padrão dos discentes e para a credibilidade das avaliações no âmbito da pós-graduação em Engenharia de Produção da UFSC.

Segundo o documento da Universidade Federal de São Paulo e do Instituto de Ciência e Tecnologia, no que se refere à avaliação da monografia, os examinadores devem considerar diversos aspectos estruturais e de conteúdo. Entre os critérios analisados estão a coerência e a organização sequencial do texto, a fundamentação teórica e a profundidade da abordagem do tema, além da

relevância e contribuição do estudo para a área acadêmica. Outros elementos fundamentais incluem a correção gramatical, a clareza na exposição das ideias, a apresentação estética do documento e a adequação às normas técnicas para a redação de trabalhos acadêmicos na Engenharia Biomédica. Esses fatores garantem que o documento final esteja em conformidade com os padrões exigidos pela instituição.

A avaliação da apresentação oral do TCC também segue parâmetros específicos, buscando aferir a capacidade do aluno de expor e defender suas ideias com clareza e segurança. Para isso, os examinadores analisam o domínio do conteúdo demonstrado pelo candidato, a organização lógica da apresentação e suas habilidades comunicativas. Além disso, são observadas a capacidade de argumentação diante dos questionamentos da banca, o uso adequado de recursos audiovisuais e a correção gramatical durante a exposição. Dessa forma, assegura-se que o estudante possua não apenas conhecimento técnico, mas também aptidão para o transmitir de maneira eficaz.

A defesa do TCC deve seguir uma estrutura de tempo previamente definida. O candidato dispõe de até 20 minutos para a exposição de seu trabalho, seguidos de 30 minutos destinados à arguição pelos membros da banca examinadora. Após essa etapa, são reservados 10 minutos para a deliberação da banca, momento em que será atribuído o conceito final ao aluno, podendo ser aprovado ou reprovado. Essa organização visa garantir que a avaliação ocorra de forma objetiva e eficiente, respeitando os princípios acadêmicos e a equidade no julgamento dos trabalhos.

A atribuição da nota final considera dois componentes principais: a monografia escrita, avaliada em uma escala de 0 a 7, e a apresentação oral, com pontuação variando entre 0 e 3, totalizando um valor máximo de 10 pontos. A média final do aluno será obtida pela média aritmética das notas atribuídas pelos três examinadores. Para ser considerado aprovado no componente TCC II, o estudante deve alcançar uma média igual ou superior a 7, garantindo, assim, que seu desempenho atenda aos requisitos mínimos estabelecidos para a conclusão do curso.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou examinar os modelos de avaliação utilizados para os exames de grau nos cursos de pós-graduação, tanto no Brasil quanto em outros países. A análise revelou que, apesar dos esforços para normatizar e padronizar os processos avaliativos, ainda há uma significativa variação nos critérios utilizados pelas bancas examinadoras. Essa falta de uniformidade compromete a transparência do julgamento acadêmico e pode gerar discrepâncias na avaliação do desempenho dos candidatos.

Uma das principais limitações da pesquisa foi a dificuldade em obter diretrizes claras e universalmente aplicáveis para a avaliação das dissertações e teses. Observou-se que muitos critérios utilizados nos exames de grau são subjetivos e variam conforme a interpretação dos avaliadores, tornando o processo suscetível a diferenças individuais. Além disso, a ausência de um sistema formal de feedback pode dificultar a identificação de padrões consistentes de excelência acadêmica.

No entanto, o estudo alcançou seu objetivo ao mapear os principais modelos de avaliação utilizados e evidenciar as fragilidades do sistema atual. A pesquisa contribuiu para o entendimento das dificuldades enfrentadas na avaliação acadêmica e reforçou a necessidade de diretrizes mais claras e objetivas para garantir maior equidade no julgamento dos trabalhos de pós-graduação.

Para estudos futuros, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que envolvam entrevistas com membros de bancas examinadoras e coordenadores de programas de pós-graduação. Isso possibilitaria uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios enfrentados na prática avaliativa. Além disso, seria interessante explorar modelos internacionais de avaliação e identificar boas práticas que possam ser incorporadas ao contexto brasileiro.

Diante dessas considerações, reforça-se a importância de um debate contínuo sobre a avaliação na pós-graduação, com vistas à melhoria dos critérios e procedimentos adotados. A padronização dos processos avaliativos não apenas contribuiria para a credibilidade da pós-graduação brasileira, mas também promoveria maior justiça e transparência na certificação de novos mestres e doutores.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. NBR 14724: Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOWEN, G. A. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Documento de área 2008. Brasília: CAPES, 2008.

COORDENAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM ENGENHARIA BIOMÉDICA. Manual de orientações para defesa de TCC. 2023.

CRESWELL, J. W. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

DENICOLO, P. Assessing the PhD: a constructive view of varying pedagogies. 2003.

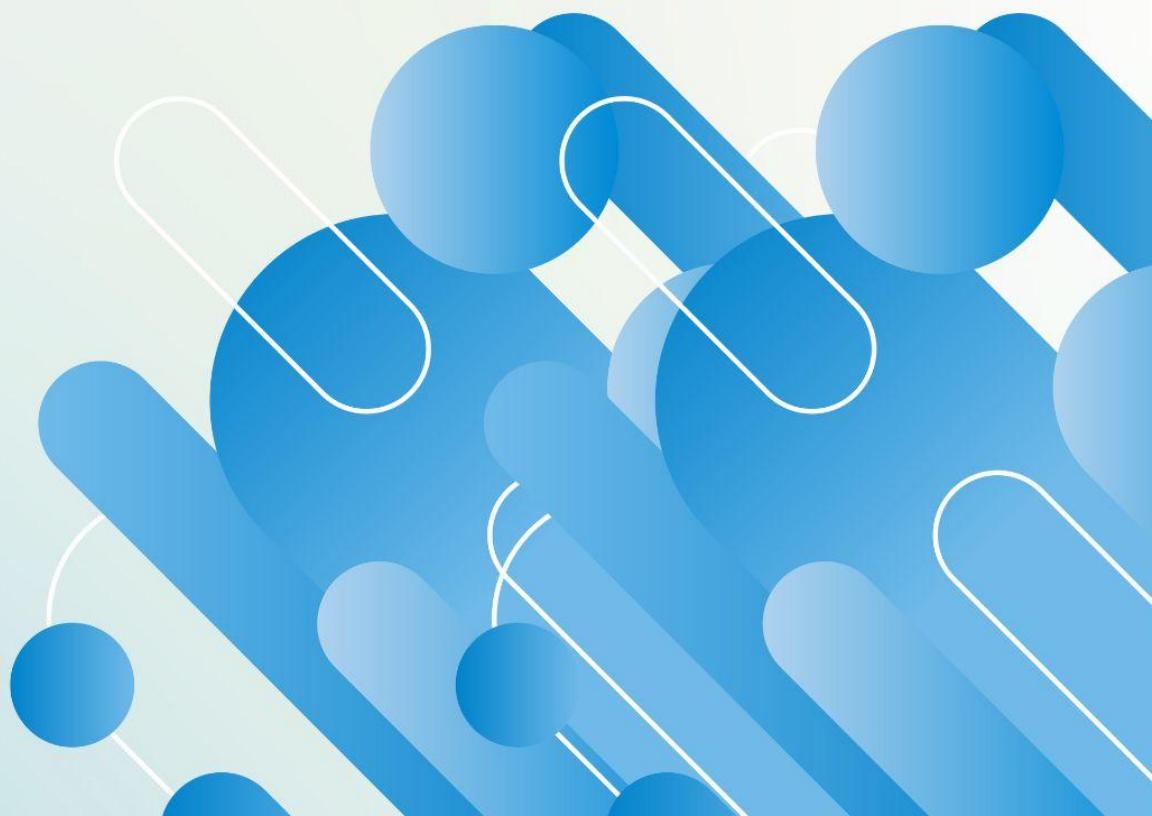
DENICOLO, P. Assessing the PhD: a critical review. *International Journal of Educational Research*, v. 39, n. 3, p. 365-376, 2003.

HAGUETTE, T. M. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2002.

HOLBROOK, A. et al. PhD examination: assessing the assessors. *Australian Journal of Education*, v. 46, n. 3, p. 20-30, 2002.

- JOHNSTON, S.** Examining the examiners: an analysis of examiners' reports on doctoral theses. *Studies in Higher Education*, v. 22, n. 3, p. 333-347, 1997.
- LOVAT, T. et al.** Quality assurance in doctoral education: comparing Australian and international policy and practice. *Higher Education Review*, v. 34, n. 2, p. 13-29, 2001.
- MADSEN, D.** Successful dissertations and theses. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- MADSEN, D.** Successful dissertations and theses: a guide to graduate student research from proposal to completion. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- MOURA CASTRO, C.** A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho. Campinas: Papirus, 2002.
- MULLINS, G.; KILEY, M.** It's a PhD, not a Nobel Prize: how experienced examiners assess research theses. *Studies in Higher Education*, 2002.
- PEZZI, S.; STEIL, A.** Análise do processo de exame de grau na pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 033-050, jan./abr. 2009.
- PHILLIPS, E.; PUGH, D.** How to get a PhD: a handbook for students and their supervisors. Buckingham: Open University Press, 2000.
- PHILLIPS, E.; PUGH, D.** How to get a PhD: a handbook for students and their supervisors. Maidenhead: Open University Press, 2000.
- POLE, C.** Technicians and scholars in pursuit of the PhD: some reflections on doctoral study. *Research Papers in Education*, v. 15, n. 1, p. 95-111, 2000.
- POWELL, S.; GREEN, H.** The doctorate worldwide. Buckingham: Open University Press, 2003.
- POWELL, S.; MCCUALEY, C.** Research degree examining: quality issues of principle and practice. *Quality Assurance in Education*, 2002.
- POWELL, S.; MCCUALEY, C.** Research degree examining: quality issues of principle and practice. *Quality Assurance in Education*, v. 10, n. 2, p. 61-72, 2002.
- POWELL, S.; MCCUALEY, C.** The process of examining research degrees: some issues of quality. *Quality Assurance in Education*, v. 11, n. 2, p. 73-83, 2003.
- TINKLER, P.; JACKSON, C.** The doctoral examination process: a handbook for students, examiners and supervisors. Buckingham: Open University Press, 2001.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC.** Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso em Engenharia Biomédica, 2023.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC.** Resolução 95/CUn/2017. Florianópolis: UFSC, 2017.
- VELLOSO, J.; VELHO, L.** Avaliação da pós-graduação: o caso dos mestrados acadêmicos. Brasília: CAPES, 2001.

SECÃO DE PROJETOS



**O YÔGA NA ESCOLA, E OS BENEFÍCIOS
DA PRÁTICA PARA PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA
MUNICIPAL PARQUE DO BOLONHA DO
MUNICÍPIO DE BELÉM -PA.**

**DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO**

**Janaina Santana De Melo
Ricardo Figueiredo Pinto**

O YÔGA NA ESCOLA, E OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA MUNICIPAL PARQUE DO BOLONHA DO MUNICÍPIO DE BELÉM -PA.

DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Janaina Santana De Melo

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O yôga procura equilibrar os aspectos físico e mental, de modo que o praticante desenvolva habilidades para o cuidado de si mesmo. Na área da educação observamos os desgastes dos professores no cotidiano das suas aulas nas escolas, ocasionando em alguns casos, afastamentos por sintomas de estresse e ansiedade, na maioria por fluxo de trabalho intenso. O referido projeto objetiva avaliar os sintomas, comportamentos e resultados da prática do yôga com professores do ensino fundamental II. Quanto a metodologia iremos aplicar a pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, com a participação de 25 professores da Escola Municipal Parque do Bolonha em Belém- Pará. A pesquisa será desenvolvida no período de três meses, com aulas de yôga 2 x semana e duração de 30 minutos. Serão entregues aos participantes o questionário DASS21 (abreviação de Depression, Anxiety and stress scale). Este questionário será preenchido antes e após a pesquisa. A problemática a ser estudada consiste em verificar se há sintomas de depressão e ansiedade entre os professores do ensino fundamental II. O resultado esperado será mostrar os efeitos da prática do yôga na vida destes professores, através das técnicas de pranayamas, ásanas, yoganidrâ e meditação. Tendo como produto final o desenvolvimento de uma cartilha com práticas de yôga direcionado aos professores das escolas, para suas práticas diárias, de fácil entendimento e acesso.

Palavras-chaves: Yôga. Escola. Professores

ABSTRACT

Yôga seeks to balance the physical and mental aspects, so that the practitioner develops skills for self-care. In the area of education, we observe the exhaustion of teachers in their daily classes at schools, causing, in some cases, absences due to symptoms of stress and anxiety, in the majority due to an intense work flow. This project aims to evaluate the symptoms, behaviors and results of practicing yoga with elementary school teachers. Regarding the methodology, we will apply qualitative and quantitative research, with the participation of 25 teachers from Escola Municipal Parque do Bolonha in Belém- Pará. The research will be carried out over a period of three months, with yoga classes twice a week and lasting 30 minutes. Participants will be given the DASS21 questionnaire (short for Depression, Anxiety and stress scale). This questionnaire will be completed before and after the survey. The problem to be studied consists of checking whether there are symptoms of depression and anxiety among elementary school teachers. The expected result will be to show the effects of the practice of yoga on the lives of these teachers, through the techniques of pranayama, asanas, yoganidrâ and meditation. The final product is the development of a booklet with yoga practices aimed at school teachers, for their daily practices, easy to understand and access.

Keywords: Yôga. School. Teachers

RESUMEN

Yôga busca equilibrar los aspectos físicos y mentales, para que el practicante desarrolle habilidades para el autocuidado. En el área de educación, observamos el agotamiento de los docentes en sus clases diarias en las escuelas, provocando, en algunos casos, ausentismo por síntomas de estrés y ansiedad, en la mayoría por un intenso flujo de trabajo. Este proyecto tiene

como objetivo evaluar los síntomas, conductas y resultados de la práctica de yoga con profesores de educación primaria. En cuanto a la metodología, aplicaremos una investigación cualitativa y cuantitativa, con la participación de 25 profesores de la Escola Municipal Parque do Bolonha en Belém-Pará. La investigación se realizará durante un período de tres meses, con clases de yoga dos veces por semana y con duración de 30 minutos. Los participantes recibirán el cuestionario DASS21 (abreviatura de escala de depresión, ansiedad y estrés). Este cuestionario se completará antes y después de la encuesta. El problema a estudiar consiste en comprobar si existen síntomas de depresión y ansiedad entre los profesores de educación primaria. El resultado esperado será mostrar los efectos de la práctica de yoga en la vida de estos maestros, a través de las técnicas de pranayama, asanas, yoganidrá y meditación. El producto final es la elaboración de un cuadernillo con prácticas de yoga dirigido a profesores de escuela, para sus prácticas diarias, de fácil comprensión y acceso.

Palabras clave: Yoga. Escuela. Maestros

INTRODUÇÃO

A área da educação não ficou fora às novidades introduzidas no mundo do trabalho, causadoras de exaustão física e emocional, insatisfação profissional, absenteísmo e especificamente doenças oriundas do exercício profissional docente, devido à complexidade do processo laboral característico dessa profissão. Estes profissionais sofrem muita pressão nas escolas, na família e acabam podendo desenvolver quadros de ansiedade e depressão.

O cotidiano dos professores é marcado por muita agitação com conflitos e problemas junto aos alunos que no ensino fundamental II contempla a faixa etária da adolescência (11 a 14 anos), e muitas vezes o professor precisa ser pai, mãe, psicólogo, assistente social e, professor. Então, se vê sozinho e com responsabilidades que não são somente dele, acrescendo à falta de tempo para se dedicar mais aos alunos e sua vida pessoal, além de baixos salários, e precariedade de recursos materiais nas escolas, levando a um esgotamento físico e, sobretudo, mental.

QUESTÕES A INVESTIGAR

- Quais os fatores no ambiente escolar que desencadeiam malefícios a saúde mental dos professores?
- Como podemos evitar estes transtornos?
- Quais os benefícios da prática do yôga com as técnicas de pranayamas (respiratórios, ásanas (posturas) , yoganidrá (relaxamento) e meditação com estes professores?
- É possível alcançar êxito com a pratica do yôga em aulas de 30 minutos?

OBJETIVO GERAL

- Avaliar os sintomas, comportamentos e resultados da prática do yôga em professores do ensino fundamental II da rede pública do Município de Belém-Pará.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a realidade social, hábitos e comportamentos dos professores antes, durante e depois das práticas de yôga (presencial e on-line);
- Mostrar a possibilidade de implantação de práticas integrativas como o yôga na escola para os professores;
- Desenvolver uma cartilha com o yôga direcionado aos professores, para suas práticas, de fácil entendimento e acesso.

REVISÃO DA LITERATURA

O estudo de Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012), que trata das relações sócio profissionais no ambiente escolar, afirma a importância do estabelecimento de relações que fortaleçam a construção da identidade docente, de modo a qualificar a intervenção profissional.

A Neurociência Cognitiva demonstra os estados ideais para a aprendizagem. O Yôga desenvolve várias técnicas, dentro e fora da sala de aula, objetivando alcançar os melhores desempenho na aprendizagem, mais criatividade, melhor controle emocional e mais bem-estar, tanto para o aluno quanto para o professor.

As práticas de yôga também parecem estar associadas a uma sensação de bem-estar, com aumento de sentimentos positivos (Bernardi *et al.*, 2019; Stephens, 2017). Estes efeitos encontrados nas pesquisas podem auxiliar no tratamento de pacientes, considerando o yôga como uma prática complementar ao tratamento tradicional, mas também podem ser muito úteis aos profissionais de saúde e cuidadores em geral, que costumam passar muitas horas em ambientes estressantes, enfrentando situações difíceis regularmente e sofrendo desgaste físico e mental como consequência (Cocchiara *et al.*, 2019; Gandhi *et al.*, 2019; Leite *et al.*, 2017; Wiederhold *et al.*, 2018).

A saúde mental é uma prioridade para a saúde pública, devido a sua importância nos níveis individual e coletivo. Seu conceito implica três componentes: o bem-estar, as habilidades intrapessoais (para lidar consigo) e interpessoais (para lidar na comunidade); o estado de bem-estar individual consiste na auto percepção de seu potencial, capacidade em lidar com estresse cotidiano, trabalhar de forma efetiva e eficiente e, contribuir para sua comunidade (OMS, 2013). O prejuízo à saúde mental pode ocorrer devido a diversos fatores, sendo os

professores uma das populações mais vulnerável em decorrência das especificidades da profissão. A docência exige um envolvimento emocional e intelectual que resulta em desgaste e, consequentemente, exposição a riscos para a saúde (Alves, 2017; Sampaio; Stobäus; Baez, 2017; Silva et al., 2018; Sanchez et al., 2019). Soma-se às condições precárias de trabalho (Sampaio; Stobäus; Baez, 2017; Silva et al., 2018) e ao aumento das obrigações frente às mudanças sociais e culturais, como no gerenciamento de conflitos nas instituições de ensino (Sampaio; Stobäus; Baez, 2017), atividades extra classe ou ameaças verbais e físicas (Silva et al., 2018).

METODOLOGIA

Quanto a metodologia iremos aplicar a pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, objetivando gerar conhecimentos para estimular e aplicar à prática, dirigidos para a compreensão de um problema real, envolvendo verdades e interesses locais. Vislumbramos a população de estudo os professores na Escola Parque Bolonha, que tem no quadro 25 professores de ensino fundamental II.

Temos como proposta conversar com coordenadores e professores apresentando a proposta da pesquisa, e solicitando a participação dos professores através do preenchimento do TCLE (Termo de consentimento), do questionário introdutório da pesquisa através do google forms, e posteriormente o questionário DASS-21 validado no Brasil. A escolha destes professores será voluntária, pois nesta escola atualmente só atende o fundamental II. O critério de exclusão será o participante apresentar alguma patologia que lhe impeça das aulas.

As aulas de ioga terão duração de 45 minutos, 2 x semana, com técnicas de pranayamas, ásanas, yogaindrá e meditação, na duração de 90 dias, podendo ser presencial ou on-line. A avaliação dos resultados será feita mediante a atribuição de escores para cada questão, com 07 questões para depressão, 07 para ansiedade e 07 para estresse.

CRONOGRAMA

Atividades	Meses – 2024/2025														
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio	Jun.	Jul.	Ag.	Set.	Out	
Levantamento Bibliográfico	X	X	X												
Elaboração do projeto															
Envio do projeto comitê de Ética				X											
Coleta de dados						X	X	X							

Interpretação Estatística							X					
Confecção de resumos para publicações em eventos								X	X			
Redação do artigo										X		
Defesa da tese												X

RESULTADOS ESPERADOS

- Verificar o quadro de ansiedade, depressão e estresse dos professores antes e após as aulas de yôga;
- Mostrar a possibilidade de implantação de práticas integrativas como o yôga na escola para os professores;
- Desenvolver uma cartilha com o yôga direcionado aos professores, para suas práticas diárias na própria escola, de fácil entendimento e acesso.

REFERÊNCIAS

- ADELE, Deborah; CATÃO, Priscilla.** *Yamas e Niyamas: A ética do yôga*. São Paulo: Mantra, 2021.
- BERTINATTO, Alessandra.** *Yoga e anatomia: o corpo físico divino sob a luz do yôga*. São Paulo, 2024.
- DEROSE, L. S. A.** *Origens do yôga antigo*. São Paulo: Nobel, 2005.
- GONZALES, Carlos Eduardo; PATAÑJALI.** *Os Yoga Sutras de Patañjali: Texto clássico fundamental do sistema filosófico do Yoga*.
- LOPES, Elias de Araújo.** *Saúde mental docente: a depressão e seus reflexos na saúde mental do professor da rede pública de ensino*.
- MC GONIGLE, Huy Matthew.** *Fisiologia da yoga: evidências de como a yôga influencia a saúde e o bem-estar*.
- MARENKO, Joris.** *50 aulas práticas do Yôga antigo*. Florianópolis, 2020.
- NUSSIO, Estefania Martine.** *Ioga: 101 exercícios passo a passo*. São Paulo: Marco Zero, 2009.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DO AMAPÁ

**CURSO: DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO**

Gilberto Santiago Ferreira

Ricardo Figueiredo Pinto

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DO AMAPÁ

CURSO: DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Gilberto Santiago Ferreira

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este esrtudo tem por objetivo principal analisar o processo histórico de constituição e desenvolvimento da Educação Física escolar no estado do Amapá, identificando os fatores políticos, sociais e culturais que influenciaram sua trajetória desde a criação do território federal (1943) até a contemporaneidade. Como problema de pesquisa temos: Como se deu o processo de constituição e desenvolvimento da Educação Física escolar no estado do Amapá, considerando suas interfaces com as transformações políticas, sociais e culturais da região entre as décadas de 1940 (período de criação do território federal) e os dias atuais? A metodologia caracteriza-se como qualitativa e terá uma abordagem multimetodológica, combinando pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, história de vida e entrevista semiestruturada para garantir uma análise abrangente e aprofundada do objeto de estudo. Serão realizadas as análises de conteúdo e discurso com o intuito de identificar padrões, temas, e significados explícitos ou latentes, e sentidos subjacentes ao texto, considerando o contexto histórico. Como resultados esperados, propõe-se a produção de uma obra literária e um vídeo documental, visando resgatar a memória educacional do Amapá, valorizar contribuições históricas e subsidiar práticas pedagógicas atuais.

ABSTRACT

This study primarily aims to analyze the historical process of the establishment and development of school Physical Education in the state of Amapá, identifying the political, social, and cultural factors that influenced its trajectory from the creation of the federal territory (1943) to the present day. The research question is: How did the process of establishing and developing school Physical Education in the state of Amapá unfold, considering its connections with the political, social, and cultural transformations in the region between the 1940s (the period of the federal territory's creation) and the present day? The methodology is qualitative and adopts a multi-method approach, combining documentary research, bibliographic research, life histories, and semi-structured interviews to ensure a comprehensive and in-depth analysis of the subject. Content and discourse analysis will be conducted to identify patterns, themes, explicit or latent meanings, and underlying narratives, contextualized historically. As expected outcomes, the project proposes the creation of a literary work and a documentary video to reclaim the educational memory of Amapá, highlight historical contributions, and support contemporary pedagogical practices.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo principal analizar el proceso histórico de constitución y desarrollo de la Educación Física escolar en el estado de Amapá, identificando los factores políticos, sociales y culturales que influyeron en su trayectoria desde la creación del territorio federal (1943) hasta la actualidad. Como problema de investigación se plantea: ¿Cómo se dio el proceso de constitución y desarrollo de la Educación Física escolar en el estado de Amapá, considerando sus relaciones con las transformaciones políticas, sociales y culturales de la región entre las décadas de 1940 (período de creación del territorio federal) y la actualidad? La metodología se caracteriza como cualitativa y tendrá un enfoque multimetodológico, combinando investigación documental, investigación bibliográfica, historias de vida y entrevistas semiestructuradas para garantizar un análisis exhaustivo y profundo del objeto de

estudio. Se realizarán análisis de contenido y discurso con el fin de identificar patrones, temas, significados explícitos o latentes, y sentidos subyacentes al texto, considerando el contexto histórico. Como resultados esperados, se propone la producción de una obra literaria y un video documental, con el objetivo de rescatar la memoria educativa de Amapá, valorizar contribuciones históricas y fundamentar prácticas pedagógicas actuales.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar desempenha um papel fundamental na formação integral dos indivíduos, integrando dimensões físicas, cognitivas e socioafetivas. No entanto, no contexto do estado do Amapá, localizado na região norte do Brasil e marcado por singularidades geográficas, culturais e históricas, a trajetória dessa disciplina ainda é pouco explorada academicamente.

A investigação justifica-se pela necessidade de resgatar a memória educacional de uma área periférica no cenário nacional, cujas particularidades regionais, a presença militar histórica e as políticas públicas locais podem ter direcionado práticas pedagógicas únicas. Além disso, compreender essa trajetória contribui para reflexões críticas sobre desafios atuais.

Nesse sentido questiona-se: Como se deu o processo de constituição e desenvolvimento da Educação Física escolar no estado do Amapá, considerando suas interfaces com as transformações políticas, sociais e culturais da região entre as décadas de 1940 (período de criação do território federal) e os dias atuais?

Como questões a investigar temos: 1. Quais marcos históricos e políticos influenciaram a institucionalização da Educação Física nas escolas amapaenses? 2. Quais e como os documentos oficiais nortearam a prática pedagógica dos professores de Educação Física amapaense, desta a década de 1940 aos dias atuais? 3. Como se deu a formação superior dos docentes da disciplina Educação Física no Estado do Amapá? 4. Quais foram os principais professores que contribuíram efetivamente para a Educação Física escolar no Amapá?

O Objetivo Geral é: Analisar o processo histórico de constituição e desenvolvimento da Educação Física escolar no estado do Amapá, identificando os fatores políticos, sociais e culturais que influenciaram sua trajetória desde a criação do território federal (1943) até a contemporaneidade.

Como Objetivos Específicos temos: 1. Identificar os marcos históricos e legais que nortearam a implementação da Educação Física nas escolas públicas do Amapá; 2. Identificar e analisar quais os documentos que nortearam e norteiam as práticas pedagógicas dos professores de Educação física no Amapá; 3. Mapear os desafios e avanços na formação

superior dos docentes no Estado do Amapá; 4. Identificar os principais professores de que contribuíram efetivamente para o desenvolvimento da Educação Física Escolar no Amapá.

REVISÃO DA LITERATURA

A Educação Física no Amapá inicia, na década de 40, nos denominados grupos escolares que ofereciam as séries iniciais, sob o comando de um instrutor, que realizava sessões de ginástica em que o método francês predominava. O governador da época, Janary Nunes, era um grande incentivador da Educação Física e nos seus relatórios citava as dificuldades de formação com a limitação do instrutor (Alberto, 2007).

A introdução formal da Educação Física no Amapá ocorreu em 1944, sob influência militar. O primeiro instrutor, José Figueiredo de Souza (conhecido como Savino), formado pela Escola Nacional de Educação Física do Rio de Janeiro, estruturou aulas que priorizavam o civismo, a calistenia e esportes como futebol e vôlei. As atividades eram vinculadas a desfiles cívicos e jogos escolares, refletindo a relação médico-militar da época. Nesse período, a formação de professores dependia de convênios com instituições externas, como a Escola Superior de Educação Física do Pará, em Belém, devido à ausência de cursos locais (Acadêmicos da UNIFAP, 2010).

Na década de 1970, o governador Annibal Barcellos (1978-1984) criou a Secretaria de Estado da Educação e Cultura, incluindo a Divisão de Educação Física, Esporte e Recreação (DEFER), responsável por contratar professores e estabelecer diretrizes pedagógicas. Sua gestão incentivou a construção de quadras poliesportivas, integrando a Educação Física às políticas públicas de infraestrutura (Acadêmicos da UNIFAP, 2010).

De acordo com Lobato (2010), a primeira instituição a oferecer a graduação em Educação Física foi o Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP, que consegue autorização para funcionamento e, em janeiro de 2006, inicia suas atividades. Assim, através da portaria n. 323, de 30 de janeiro de 2006, publicada no D.O.U., n. 22 de 31/01/2006, foi autorizado pelo MEC o funcionamento do curso de licenciatura em Educação Física com duzentas vagas totais anuais nos turnos diurnos e noturnos a ser ministrado pela referida instituição. Em julho de 2009, a primeira turma conclui o curso.

Em 2012 foi publicada uma coletânea de estudos que abordavam vários temas relacionados as práticas corporais desenvolvidas nas escolas da rede pública de ensino dos municípios de Macapá e Santana, onde mostravam a realidade da Educação Física daquele período (Ferreira; Correia; Morais, 2012).

METODOLOGIA

Esta investigação científica caracteriza-se como qualitativa e terá uma abordagem multi metodológica, combinando pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, história de vida e entrevista semiestruturada para garantir uma análise abrangente e aprofundada do objeto de estudo.

A Pesquisa Documental consiste na análise de documentos escritos, como jornais, revistas, resoluções e outros materiais que fornecem informações relevantes para o estudo. Utiliza fontes primárias e secundárias, sendo essencial para contextualizar o tema e identificar tendências históricas ou sociais (Gil, 2019).

Pesquisa Bibliográfica é realizada por meio da revisão de obras já publicadas, como livros, artigos científicos e teses. Permite a construção de um referencial teórico sólido e a identificação de lacunas no conhecimento existente (Severino, 2016).

A História de Vida busca compreender a trajetória de indivíduos por meio de narrativas pessoais. Segundo Nogueira et al. (2017), essa abordagem permite captar a subjetividade e as ressignificações das experiências vividas, destacando a relação de confiança entre pesquisador e participante.

Entrevista Semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que combina perguntas predefinidas com a flexibilidade para explorar temas emergentes. Segundo Manzini (2004), essa abordagem permite uma interação mais natural e profunda com os entrevistados, facilitando a compreensão de suas perspectivas.

A população será constituída por professores de Educação Física que atuaram e atuam no estado do Amapá. A mostra será constituída de 20 professores. Os instrumentos utilizados serão: aparelhos de captura de vídeo, voz e scanner.

Serão realizadas as análises de conteúdo e discurso com o intuito de identificar padrões, temas, e significados explícitos ou latentes, e sentidos subjacentes ao texto, considerando o contexto histórico, respectivamente (Bardin, 1977; Orlandi, 2005).

CRONOGRAMA

Atividades	Meses											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Elaboração do projeto	X	X										
Pré-teste dos instrumentos de pesquisa			X									
Coleta de dados			X	X	X	X	X					

Análise dos dados						X	X		
Elaboração do relatório								X	X
Apresentação do estudo									X

RESULTADOS ESPERADOS

pesquisa será realizada por meio da coleta de dados históricos e contemporâneos, visando não apenas a descrição, mas também a interpretação crítica dos eventos que moldaram a Educação Física no Amapá. A partir dos dados obtidos, será elaborada uma obra literária que servirá como referência para as aulas nas escolas públicas e privadas, bem como nas Instituições de Ensino Superior que se dedicam à formação de novos professores na referida disciplina.

Além da obra literária, o projeto inclui a produção de um vídeo em homenagem aos principais personagens/professores que contribuíram significativamente para a evolução da Educação Física no Estado do Amapá. Este material audiovisual será uma forma de reconhecimento e valorização das contribuições desses profissionais, além de servir como um recurso didático que poderá ser utilizado em diversas instituições de ensino.

Espera-se que este estudo não apenas documente a história da Educação Física no Amapá, mas também inspire futuras gerações de educadores e alunos a valorizarem a importância dessa disciplina no contexto educacional. A pesquisa busca, portanto, ser uma fonte rica de informações e reflexões sobre a prática da Educação Física, promovendo um entendimento mais profundo de sua relevância social e pedagógica.

REFERÊNCIAS

Acadêmicos da UNIFAP. **História da Educação Física no Amapá**. Blog AcademicosEF2010, 2010.

ALBERTO, A.A.D. **História da Educação Física no Amapá: suas influências e determinações nas práticas escolares**. Mimeo, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FERREIRA, G.S; CORREIA, M.S; MORAIS, P. J. S. (Org.). **Educação Física Escolar: estudos no Estado do Amapá**. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LOBATO, A. C. L. **A formação profissional em educação física no estado do amapá**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) – Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 2010.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, São Paulo. Anais... São Paulo: SEADE, 2004. p. 10-25.

NOGUEIRA, C. L. M. et al. **História de vida e pesquisa qualitativa: reflexões metodológicas**. São Paulo: Editora XYZ, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

**A PESQUISA CIENTÍFICA COMO
PREMISSA PEDAGÓGICA INTEGRADA AO
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO
TÉCNICO INTEGRADO**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Roberto Santiago Ferreira
Ricardo Figueiredo Pinto**

A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PREMISSA PEDAGÓGICA INTEGRADA AO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Roberto Santiago Ferreira

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este estudo investiga a elaboração de projetos científicos por estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado, analisando sua relação com o currículo escolar e a participação em feiras de ciências como estratégia pedagógica. A pesquisa, qualitativa e exploratória, será realizada em uma Escola Técnica Estadual do Pará e fundamentada em um referencial teórico amplo. O objetivo central é compreender como os alunos desenvolvem projetos de iniciação científica mesmo sem essa prática estar integrada ao currículo, promovendo a pesquisa como estratégia metodológica. A colaboração entre docentes e discentes resultará na criação de um guia curricular para projetos científicos.

Palavras-chave: Pesquisa científica, Ensino Médio Integrado, Feira de Ciências.

ABSTRACT

This study investigates the development of scientific projects by students in Integrated Technical High School, analyzing their relationship with the school curriculum and participation in science fairs as a pedagogical strategy. The research, qualitative and exploratory, will be conducted in a State Technical School in Pará and supported by a broad theoretical framework. The main objective is to understand how students develop scientific initiation projects even without this practice being integrated into the curriculum, promoting research as a methodological strategy. Collaboration between teachers and students will result in the creation of a curricular guide for scientific projects.

Keywords: Scientific research, Integrated High School, Science Fair.

RESUMEN

Este estudio investiga la elaboración de proyectos científicos por estudiantes de la Educación Media Técnica Integrada, analizando su relación con el currículo escolar y la participación en ferias de ciencias como estrategia pedagógica. La investigación, de carácter cualitativo y exploratorio, se llevará a cabo en una Escuela Técnica Estatal de Pará y se basará en un amplio marco teórico. El objetivo principal es comprender cómo los estudiantes desarrollan proyectos de iniciación científica incluso sin que esta práctica esté integrada en el currículo, promoviendo la investigación como estrategia metodológica. La colaboración entre docentes y estudiantes resultará en la creación de una guía curricular para proyectos científicos.

Palabras clave: Investigación científica, Educación Media Integrada, Feria de Ciencias.

INTRODUÇÃO

Este estudo investiga a elaboração de projetos de iniciação científica por alunos do Ensino Médio Técnico Integrado, focando na relação com o currículo escolar e a participação em feiras de ciências. A pesquisa surge da vivência do autor em Igarapé-Miri-PA, onde observou as dificuldades que os professores enfrentam ao orientar projetos para a Feira de Ciência, Inovação e Tecnologia de Igarapé-Miri (FEICIT), o principal evento de iniciação científica da região do baixo Tocantins. O problema central identificado é a falta de uma abordagem

estruturada e integrada da iniciação científica no currículo do Ensino Médio Técnico integrado, de uma Escola Técnica Estadual do Pará, no 3º ano, em Belém.

A lacuna específica que esta pesquisa pretende preencher é a ausência de uma metodologia sistemática e integrada da iniciação científica no currículo, que permita aos estudantes desenvolverem habilidades de pesquisa e apresentação de projetos de forma eficaz.

Esta pesquisa é importante para a sociedade, pois promove a integração do conhecimento, envolvendo o ambiente escolar, professores, alunos e a comunidade. Além disso, demonstra o interesse em atividades científicas que promovem a solução de problemas no âmbito educacional e institucional (Araujo, 2015).

A pesquisa tem como objetivo principal investigar a integração da iniciação científica como premissa pedagógica no currículo do Ensino Médio Técnico Integrado. Para alcançar esse propósito, os objetivos específicos incluem:

- 1) Analisar as percepções dos docentes sobre a relação entre ensino e pesquisa no currículo integrado, especialmente em projetos destinados à participação em feiras de ciências.
- 2) Compreender as opiniões dos professores acerca do currículo integrado no curso de Ensino Médio Técnico Integrado.
- 3) Elaborar um produto ou processo educacional baseado na matriz curricular do curso técnico de nível médio técnico integrado de uma Escola Técnica Estadual do Pará, 3º ano, localizada em Belém.

Esses objetivos visam fortalecer a cultura investigativa e aprimorar a formação metodológica e pedagógica no contexto do Ensino Médio Técnico Integrado, estruturado de acordo com as diretrizes da matriz curricular, em conformidade com a LDB e a BNCC.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Este estudo aborda o Ensino Médio como a etapa final da educação básica, destacando seu caráter historicamente dualista, que se manifesta entre uma formação propedêutica e uma preparação para o trabalho. Segundo Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), essa dicotomia reflete a divisão de classes sociais, na qual o conhecimento é reservado à elite, enquanto os trabalhadores são destinados ao trabalho mecânico, perpetuando a desigualdade educacional e social.

Para superar essa estrutura excludente, propõe-se um ensino politécnico baseado em um currículo integrado que promova a formação integral e igualitária. Moura (2013) enfatiza que o ensino médio integrado à educação profissional técnica pode representar uma alternativa para garantir uma formação que articule teoria e prática, preparando os jovens para o mundo do trabalho sem dissociá-los de uma base educacional ampla.

A legislação educacional tem desempenhado um papel central na organização do ensino médio no Brasil, especialmente a partir da Lei nº 9.394/96 (LDB) e do Decreto nº 2.208/97, que fortaleceram a separação entre a formação geral e a formação técnica. Essa estrutura dual impôs desafios à construção de uma educação integrada, dificultando a articulação entre o ensino médio e a qualificação profissional (RAMOS, 2011).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enfrenta o desafio de reformular sua abordagem, promovendo uma formação que integre conhecimentos científicos, técnicos e humanos. A Resolução CNE/CP nº 1/2021 enfatiza a necessidade de articular saberes para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, Vieira et al. (2019) destacam quatro dimensões fundamentais para a pesquisa científica: especificidade acadêmica, questionamento crítico, atitude investigativa cotidiana e formação da competência histórico-humana.

Segundo Demo (2021), o ensino deve transcender a mera transmissão de conteúdos, promovendo a autonomia e a criticidade dos estudantes. A inclusão da pesquisa científica no ensino médio integrado é fundamental para desafiar a lógica tradicional e proporcionar uma formação emancipadora, preparando os alunos para o mercado de trabalho e para uma atuação cidadã crítica. Nesse contexto, as Feiras de Ciências servem como espaços que estimulam a curiosidade científica e cultural dos estudantes, integrando diversas áreas do conhecimento no ambiente escolar (Sobreira Júnior; Cavalcante; Bessa, 2016).

Sendo assim, a partir desse estudo, é possível refletir sobre a experiência da VIII Feira de Ciências e Cultura das Escolas Estaduais e Municipais de Fortaleza, considerando a estratégia integrativa pedagógica como uma forma de estimular a criatividade dos estudantes na iniciação científica. Segundo Sobreira Júnior, Cavalcante e Bessa (2016), sobre as Feiras de Ciências, este percurso científico, foi viabilizado por meio da análise documental sobre a história da educação científica no Brasil, sua origem após a corrida espacial, a adaptação ao contexto brasileiro, as políticas públicas no Brasil, as Feiras de Ciências no Brasil e no Ceará, utilizando como método um estudo de caso e a coleta de dados aplicados.

Nesse preâmbulo, o estudo apresenta a trajetória da educação científica e das feiras de ciências no Brasil e no Ceará, discutindo, assim, a importância da formação no âmbito científico e cultural dos estudantes. Além disso, avalia-se os impactos dessa experiência em Fortaleza, que contou com 314 projetos inscritos na VIII Feira de Ciências, envolvendo a participação de 400 estudantes de 76 escolas públicas. Essa experiência evidenciou, por sua vez, os desafios no incentivo à iniciação da pesquisa estudantil, as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes, bem como a importância da formação contínua dos professores.

Além disso, a Feira de Ciências desempenha um papel fundamental no enriquecimento cultural e na formação científica dos estudantes, ao integrar diversas áreas do conhecimento curricular, fomentar o intercâmbio entre instituições de ensino e contribuir para a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem. Os resultados obtidos e as conclusões apresentadas são, portanto, de grande relevância pelo estudo analisado. Contudo, essa iniciativa também revela uma lacuna na articulação pedagógica do currículo, indicando a necessidade de estratégias mais integradas para potencializar seus impactos no processo educativo.

Nesse sentido, a importância da pesquisa científica sistematizada e integrada ao currículo é ressaltada por Vieira et al. (2019), que defendem que a proposta de educação pela pesquisa deve ser compreendida em quatro dimensões: a especificidade da educação acadêmica escolar, o questionamento reconstrutivo formal e político no cerne do processo de pesquisa, a pesquisa como uma atitude cotidiana tanto para professores quanto para alunos, e a educação como um processo de formação da competência histórico-humana.

Esses pressupostos estabelecem um percurso pedagógico que visa compreender e intervir no processo de formação de sujeitos críticos e emancipadores, pois “não é possível imaginar que o contato pedagógico se estabeleça em um ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiador” (Demo, 2021).

METODOLOGIA

A pesquisa científica é fundamental para os mestrandos, docentes, discentes, pois permite uma análise rigorosa da realidade educacional, identificando pontos críticos que podem ser sistematizados através de métodos teóricos e científicos (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017). Este projeto visa aprimorar as práticas educativas em uma Escola Técnica Estadual do Pará, em Belém, promovendo a pesquisa como um princípio pedagógico e integrando-a ao currículo do Ensino Médio Integrado.

A pesquisa será conduzida com uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios, utilizando o estudo de caso em uma Escola Técnico Estadual do Pará, em Belém, no 3º ano do (EMI). A metodologia buscará compreender a experiência e convivência dos alunos, analisando o fenômeno no contexto temporal e espacial, com base em um marco teórico que guiará a pesquisa (MINAYO, 1994).

A análise qualitativa será complementada por dados quantitativos, reconhecendo a importância de ambos os métodos para a compreensão do fenômeno educacional (GATTI, 2004). A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas, questionários e outros instrumentos metodológicos, com o objetivo de reunir informações detalhadas sobre a realidade investigada (FREITAS; JABBOUR, 2010).

Os resultados obtidos subsidiarão a elaboração de um produto educacional, um guia de procedimentos curriculares para a elaboração de projetos de pesquisa destinados a feiras de ciências. Este produto educacional será desenvolvido em colaboração com professores e coordenadores da Escola do (EMI), visando solucionar o problema identificado na pesquisa.

A literatura sobre produtos educacionais sugere quatro camadas interativas: conceitual, didático-pedagógica, comunicacional e estético-funcional (MENDONÇA et al., 2022). Com base nessas camadas, será possível criar um produto que sistematize os caminhos científicos e pedagógicos necessários ao processo de pesquisa.

Além disso, a proposta inclui a criação de um curso de formação para professores, que será oferecido em formato de videoaulas. Este curso terá como objetivo capacitar os docentes a aplicar o produto educacional de forma didática, contribuindo para a incorporação da pesquisa como uma técnica metodológica em seus planos de ensino. A compreensão das camadas interativas e outros aportes teóricos guiarão a produção e proposição do produto educacional.

CRONOGRAMA

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a inserção da pesquisa como estratégia metodológica nos planos de ensino potencialize a cultura investigativa no ambiente escolar, proporcionando a docentes e discentes instrumentos para a produção e a sistematização do conhecimento científico. Nesse contexto, este estudo visa não apenas contribuir para o aprimoramento da educação profissional e tecnológica em uma Escola Técnica Estadual do Pará, localizada em Belém, especificamente entre os estudantes do 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, mas também fomentar a emancipação cidadã e impulsionar o desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. V. Feira de ciências: contribuições para a alfabetização científica na educação básica.** 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do Trabalho) [recurso eletrônico].
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial União, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Seção 1, p. 17-18.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.
- DEMO, P. Desafios Modernos da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- DEMO, Pedro. Educação e pesquisa: uma relação necessária.** São Paulo: Cortez, 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Wesley Ricardo de Souza; JABBOUR, Charbel José Chiappetta. O estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: fundamentos, roteiro de aplicação e pressupostos de excelência.** Revista de Gestão USP, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 105-122, abr./jun. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-21072006000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2021.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. **A análise de conteúdo como uma metodologia.** Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 59, n. 4, p. 509-513, jul./ago. 2006. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000400019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2023.

MENDONÇA, Andréa Pereira et al. **O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino.** Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 8, e211422, 2022.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Cadernos de Saúde Pública, v. 10, n. 3, p. 383-388, 1994.

MOURA, D. H. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

NUNES, Marisa Fernandes. **Educar.** Curitiba, n. 9, Editora da UFPR, p. 49-58, 1993.

OLIVEIRA, J. A.; ALMEIDA, R. S. **A tecnologia na educação: desafios e possibilidades.** Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 77, p. 123-145, 2021.

RAMOS, Marise N. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: Concepções, propostas e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, M. R.; SANTOS, L. F. **A integração das tecnologias digitais na educação: um caminho para a inovação.** Educação e Pesquisa, v. 46, n. 2, p. 345-362, 2020.

SOBREIRA JÚNIOR, Otávio Vieira; CAVALCANTE, Francisca Hisllya Bandeira; BESSA, Rosaura Ribeiro e Silva. **Educação científica: as feiras de ciências como estratégia de ensino nas escolas públicas.** Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC-CE / SEFOR, 2016.

VIEIRA, Josimar de Aparecido et al. **Ensino com pesquisa na educação profissional e tecnológica: noções, perspectivas e desafios.** Revista Tempos e Espaços Educacionais, São Cristóvão: UFS, v. 12, n. 29, p. 279-298, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/9306/pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SECÃO DE SLIDES



A influência das práticas esportivas relacionadas às Doenças Crônicas-degenerativas
Éder do Vale Palheta

A Influência das Práticas Esportivas Relacionadas às Doenças Crônico-Degenerativas

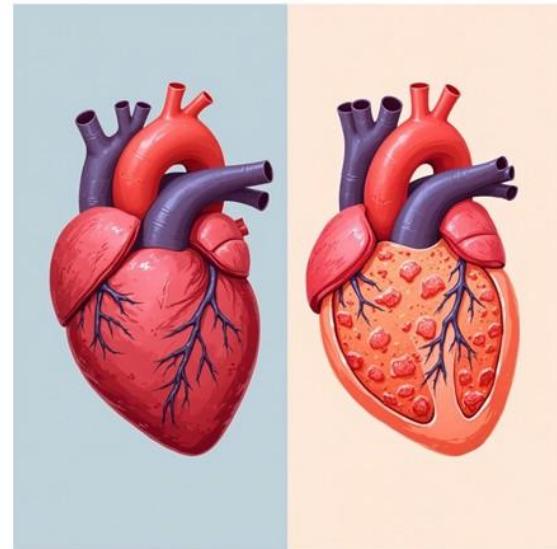
Agenda

Exploração das Doenças Crônicas e o Papel do Esporte

- 1.** Introdução às Doenças Crônico-Degenerativas
- 2.** Importância da Prática Esportiva
- 3.** Tipos de Atividades Físicas
- 4.** Aplicação Prática do Conhecimento
- 5.** Resposta a Perguntas Comuns

Introdução às Doenças Crônico-Degenerativas

As doenças crônico-degenerativas são condições de saúde de longa duração que afetam a qualidade de vida. Elas se caracterizam por um desenvolvimento progressivo e muitas vezes estão ligadas a hábitos de vida inadequados. A compreensão dessas doenças é essencial para promover mudanças saudáveis na sociedade.



 Teachy

Definição

As doenças crônico-degenerativas incluem condições como diabetes tipo 2, hipertensão e doenças cardiovasculares. Estas doenças não são curáveis, mas podem ser controladas com intervenções apropriadas. A detecção precoce e o tratamento adequado são fundamentais para melhorar a qualidade de vida dos afetados.

 Teachy

Causas



- 1.** A alimentação inadequada é um dos principais fatores de risco para essas doenças.
- 2.** O sedentarismo contribui significativamente para o desenvolvimento de condições crônicas.
- 3.** A predisposição genética também desempenha um papel importante na ocorrência dessas doenças.

Impacto na Saúde



- 1.** Essas doenças podem reduzir a qualidade de vida devido a limitações físicas.
- 2.** Elas frequentemente resultam em maiores custos com saúde e medicamentos.
- 3.** A expectativa de vida pode ser significativamente afetada por essas condições.

Importância da Prática Esportiva

A prática esportiva desempenha um papel crucial na prevenção e no tratamento de doenças crônico-degenerativas. Além de promover a saúde física, o esporte ajuda na melhoria da saúde mental e no bem-estar geral. Com a atividade física, é possível minimizar os efeitos negativos dessas doenças.



Teachy



Benefícios Gerais

- 1.** A atividade física regular melhora a saúde física e mental.
- 2.** O esporte fortalece o sistema imunológico, tornando o corpo mais resistente a doenças.
- 3.** A prática esportiva contribui para a manutenção de um peso saudável.

Teachy

Redução de Risco



- 1.** Exercícios regulares podem ajudar a prevenir o desenvolvimento de doenças crônicas.
- 2.** A prática esportiva reduz fatores de risco como obesidade e hipertensão.
- 3.** Manter um estilo de vida ativo é fundamental para a saúde a longo prazo.



Melhora da Condição Física

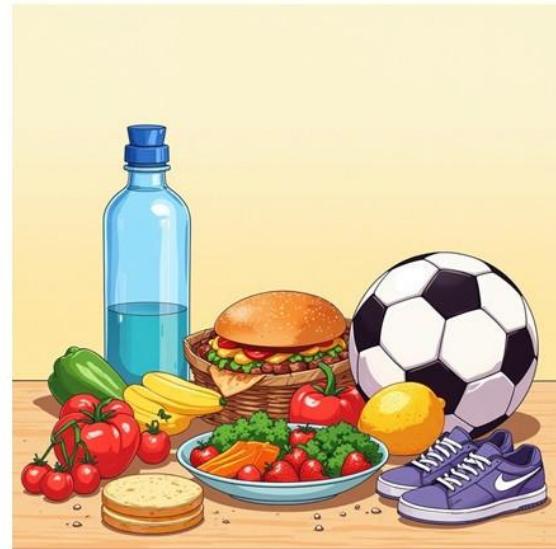


- 1.** Atividades físicas aumentam a mobilidade e a flexibilidade do corpo.
- 2.** A prática esportiva melhora a capacidade funcional, facilitando as atividades do dia a dia.
- 3.** O fortalecimento muscular é essencial para evitar lesões e quedas.



Tipos de Atividades Físicas

Existem diversas modalidades esportivas que podem ser benéficas para a saúde e a prevenção de doenças crônicas. Cada atividade tem características específicas que podem atender diferentes necessidades e preferências. A escolha da atividade física deve considerar a meta de saúde individual e o prazer em praticá-la.



 Teachy



Exercícios Aeróbicos

- 1.** Caminhada, corrida e natação são exemplos de exercícios aeróbicos eficazes.
- 2.** Essas atividades melhoram a saúde cardiovascular e a resistência física.
- 3.** A prática regular ajuda a controlar o peso e reduz o estresse.

 Teachy

Treinamento de Força



1. O treinamento de força ajuda a prevenir a perda muscular com a idade.

2. Esses exercícios são fundamentais para o controle de peso e metabolismo.

3. Incluir treinamento de força na rotina melhora a saúde óssea.



Atividades de Flexibilidade



1. O alongamento é essencial para manter a flexibilidade muscular.

2. A prática de yoga pode aliviar tensões e melhorar a respiração.

3. Exercícios de flexibilidade ajudam a prevenir lesões e aumentam a amplitude de movimento.



Aplicação Prática do Conhecimento

Aplicar o conhecimento sobre práticas esportivas e doenças crônico-degenerativas é essencial no dia a dia. A implementação de rotinas saudáveis e a escolha consciente de atividades físicas podem impactar significativamente a saúde. O aprendizado se transforma em prática quando as pessoas se comprometem a fazer mudanças positivas em suas vidas.



 Teachy

Criação de Rotinas

É fundamental montar uma rotina de exercícios que se adeque ao seu estilo de vida. Encontre atividades que você goste e que possa realizar regularmente, encaixando-as em sua agenda. A consistência é a chave para colher os benefícios da prática esportiva e prevenir doenças crônicas.

 Teachy

Monitoramento da Saúde



1. Utilizar diários de exercícios ajuda a acompanhar o progresso pessoal.

2. Aplicativos de saúde podem oferecer suporte e motivação.

3. O monitoramento regular é essencial para identificar áreas de melhoria.



Ajustes Alimentares



1. Uma alimentação saudável complementa a prática esportiva e maximiza resultados.

2. Considerar a ingestão de nutrientes essenciais é vital para a recuperação.

3. Planejar refeições equilibradas ajuda a manter a energia durante os exercícios.



Resposta a Perguntas Comuns

A troca de informações e experiências é vital para um melhor entendimento sobre a relação entre práticas esportivas e doenças crônicas. Uma sessão de perguntas e respostas oferece a oportunidade de esclarecer dúvidas e compartilhar conhecimentos. Aprender juntos fortalece o compromisso com a saúde.



Teachy

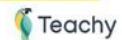
Dúvidas Frequentes

Quais são os principais benefícios da prática esportiva para doenças crônicas? Como começar a se exercitar se eu já tiver uma condição existente? É seguro praticar esportes com doenças como diabetes ou hipertensão? Estas perguntas são essenciais para ajudar alunos a entenderem melhor a relação entre saúde e atividade física.

Teachy

Cenários Práticos

Considere um cenário em que um aluno com hipertensão deseja começar uma rotina de exercícios. Como ele pode fazer isso de maneira segura e eficaz? Quais tipos de atividades são adequadas para ele? Discutir tais cenários práticos ajuda a aplicar o conhecimento adquirido em situações reais.



Estudos de Caso

A análise de casos de sucesso em que a prática esportiva mudou a vida de pessoas com doenças crônicas é inspiradora. Esses estudos mostram a importância da atividade física e como ela pode ser uma ferramenta poderosa na luta contra as doenças. Ao explorar essas histórias, podemos aprender e motivar outros a seguir um caminho similar.



Conclusão

Reflexões Finais sobre Práticas Esportivas e Saúde

1. Recapitulamos a importância das doenças crônico-degenerativas.
2. Destacamos o papel fundamental do esporte na prevenção e manejo dessas condições.
3. Encorajamos a adoção de hábitos saudáveis e o envolvimento em atividades físicas regulares.

CONSTRUÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS EM ADOLESCENTES DE ESCOLA PÚBLICA EM ANANINDEUA – PA

Valéria de Nazaré de Paula Bessa



INTRODUÇÃO

A adolescência é uma etapa decisiva no desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações sociais, físicas, emocionais. Durante esse período, hábitos e comportamentos adotados podem se estender até a vida adulta, moldando a qualidade de vida e a saúde futura dos indivíduos. A contemporaneidade apresenta desafios que impactam negativamente o bem-estar dos jovens, como o aumento do sedentarismo, a prevalência de dietas desequilibradas e a dependência das mídias digitais. Esses fatores têm contribuído significativamente para o surgimento de problemas de saúde física, obesidade e doenças cardiovasculares, além de questões de saúde mental, como ansiedade e depressão.

As mídias digitais têm influenciado significativamente os hábitos alimentares dos jovens, promovendo padrões de consumo baseados em idealizações de pureza alimentar que, às vezes, se distanciam das necessidades nutricionais. A autora ressalta a importância de integrar a educação nutricional com o uso consciente das tecnologias digitais para capacitar os adolescentes a fazerem escolhas alimentares mais críticas e saudáveis (BARBOSA, 2022).

Dante desse cenário preocupante, surge a necessidade de intervenções que visem a promoção de estilos de vida mais saudáveis entre os adolescentes. A integração de atividades físicas regulares, práticas alimentares adequadas e a redução do tempo dedicado às redes digitais são medidas fundamentais para enfrentar esses desafios. Além disso, a escola, como espaço de convivência e aprendizado, desempenha um papel central na implementação de ações que favoreçam mudanças comportamentais positivas.

Assim, é importante desenvolver estratégias educacionais e práticas direcionadas ao adolescente, com foco em estudantes de escolas públicas. Por meio de iniciativas que o incentivam à prática de esportes, a conscientização sobre a importância de uma alimentação equilibrada.



Problema/ hipóteses

01

- ✓ Promover atividades educativas pode aumentar a conscientização sobre saúde e bem-estar entre adolescentes de escolas públicas.

02

- ✓ 2. A inclusão de programas práticos e interativos nas escolas públicas incentiva a adoção de hábitos saudáveis.

03

- ✓ 3. O uso consciente de mídias digitais pode ser uma ferramenta eficaz para promover hábitos saudáveis entre adolescentes.

Questões a investigar

01

- Como promover a conscientização dos adolescentes sobre os impactos do sedentarismo, má alimentação e uso excessivo de mídias digitais na saúde física e mental?

02

- Quais são as abordagens mais eficazes para engajar adolescentes em atividades físicas e práticas alimentares saudáveis dentro do ambiente escolar?
- Como o uso consciente de mídias digitais pode ser integrado à promoção de hábitos saudáveis entre adolescentes?

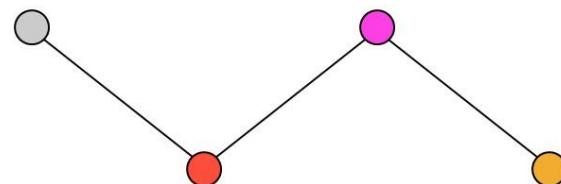
Objetivo geral

Este trabalho tem como objetivo Promover hábitos saudáveis entre adolescentes de escolas públicas, incentivando a prática de atividades físicas, o consumo de uma alimentação equilibrada e a redução do uso excessivo de mídias digitais.



Objetivos específicos

a) Estimular a prática regular de atividades físicas entre adolescentes por meio de oficinas esportivas e aulas dinâmicas.



b) Incentivar a adoção de uma alimentação saudável através de palestras, oficinas de culinária e programas de conscientização.

c) Reduzir o uso excessivo de redes digitais, propondo alternativas de lazer offline e estratégias de gerenciamento do tempo digital.

d) Caso apareça um tema relevante no transcurso da construção da pesquisa, poderá ser incluído.

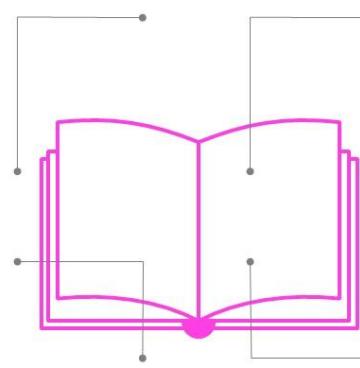
Referencial teórico

- 1** (Segundo Silva e Nunes (2021), “a adolescência é um período de intensa transformação física e psicológica, em que práticas de saúde consistentes podem moldar padrões comportamentais duradouros”.
- 2** Brasil(2020)IBGE. A adolescência é um momento crucial para o desenvolvimento de hábitos saudáveis, que impactam a vida adulta. Estudos recentes confirmam que essa fase é marcada por maior vulnerabilidade às influências do ambiente escolar e social.
- 3** (SANTOS; ALMEIDA, 2021).

Referencial teórico

Adicionalmente, fatores culturais e socioeconômicos também influenciam as escolhas alimentares dos estudantes. Santos e Freire (2021) observaram que o consumo de alimentos ultraprocessados é amplamente prevalente, impulsionado pela baixa renda familiar e pelo fácil acesso a esses produtos.

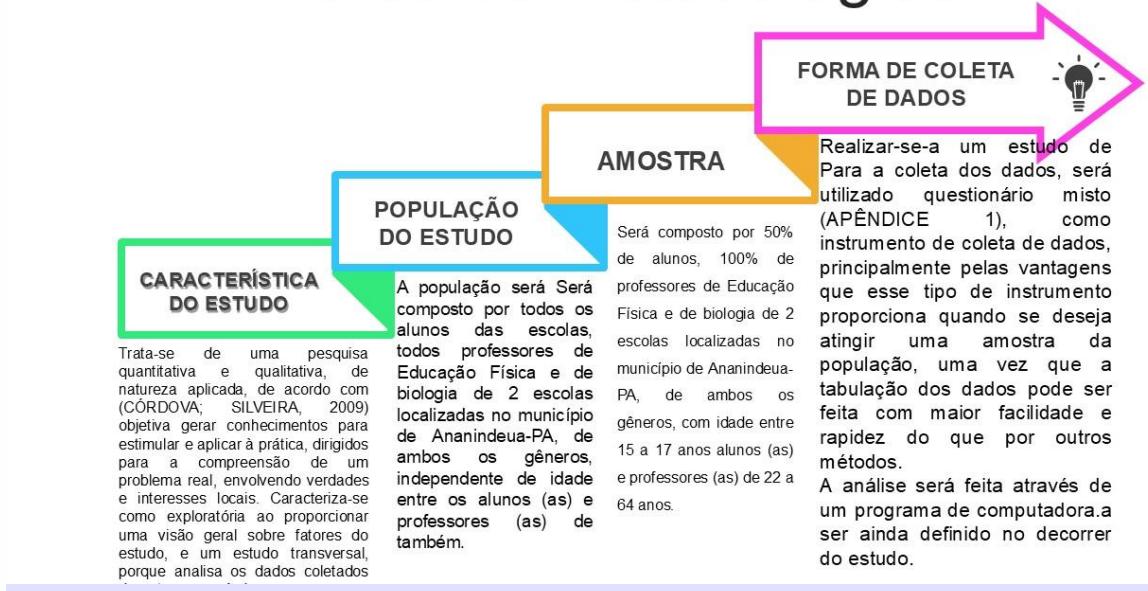
O Programa Saúde na Escola tem sido um exemplo de articulação intersetorial entre educação e saúde, com resultados promissores em algumas regiões do Brasil. Segundo Lima et al. (2021), “a implementação de programas que envolvem pais, professores e profissionais de saúde é uma estratégia eficaz para promover a conscientização e a mudança de comportamento em adolescentes”.



Além das intervenções escolares, o envolvimento das famílias e da comunidade é fundamental para o sucesso das iniciativas de promoção de saúde. Como afirmam Machado e Silva (2022), “a família desempenha um papel crucial na formação dos hábitos alimentares dos adolescentes, complementando o trabalho realizado pelas escolas”.

A inatividade física e a alimentação inadequada estão entre os principais fatores de risco para doenças crônicas em adolescentes. Estudos recentes mostram que 70% dos estudantes de escolas públicas não alcançam o nível mínimo recomendado de atividade física (OMS, 2021). Além disso, o consumo excessivo de açúcar e gorduras saturadas é uma preocupação crescente (SILVA; FREITAS, 2020).

Percorso metodológico



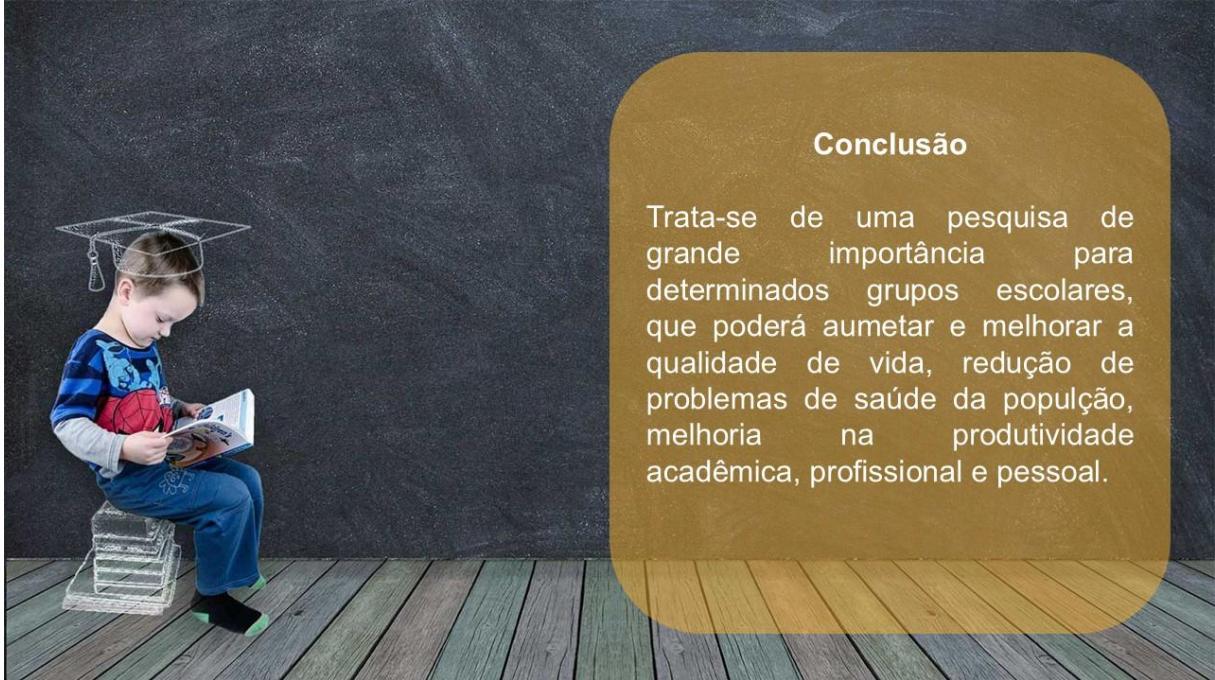
Resultados esperados

Com essa pesquisa, espera-se :

- 1- Identificar as raízes do desenvolvimento de hábitos não saudáveis entre escolares.
- 2- Auxiliar os alunos em suas escolhas de comportamento alimentar e digital..
- 3- Apresentar dados e sugerir políticas públicas preventivas, para o público alvo de acordo com suas manifestações..
- 4- Mobilizar as Secretarias municipais, de saúde e educação para minimizar esses problemas de saúde pública a escolar.

CRONOGRAMA

MESES	ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
NOVEMBRO 2024.	- PROCESSO DE SELEÇÃO DO PRE-PROJETO.
DEZEMBRO DE 2024.	- APROVAÇÃO DO PRE-PROJETO E ELABORAÇÃO DOS CAPÍTULOS 1 E 2.
JANEIRO DE 2025.	-APROVAÇÃO DO PROJETO. -APRESENTAÇÃO EM UMA COMISSÃO DE ÉTICA.
FEV/MAR/ABRIL DE 2025.	- PRIMEIRA COLETA DE DADOS NAS ESCOLAS SELECIONADAS E FAZER OS LEVANTAMENTOS NECESSÁRIOS
MAIO/JUN/JUL DE 2025	- QUALIFICAÇÃO. - SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS. - APRESENTAÇÕES DE CAPÍTULOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS.
AGOSTO DE 2025	-RECOLETA DE DADOS.
SET/OUT/DE 2025	- APRESENTAÇÕES DE CAPÍTULOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS. - ESCRITA FINAL DA TESE E - PROTOCOLO DE ENTREGA DA TESE
NOV DE 2025	- DEFESA DA TESE.
DEZ DE 2025	- ENTREGA DA VERSÃO FINAL



REFERENCIAS

- ALMEIDA, F. S.; LIMA, M. R.; SOUZA, T. P. Tecnologias na promoção da saúde escolar. *Revista Educação e Saúde*, v. 14, n. 2, 2021.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2020.
- FREIRE, T. R.; MACHADO, M. P. Comunidade escolar e hábitos saudáveis: Um estudo de caso. *Revista Educação e Saúde*, v. 15, n. 2, 2022.
- LIMA, T. C.; COSTA, R. F. Interdisciplinaridade e saúde na educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 3, 2021.
- LIMA, T. C.; COSTA, R. F. Programas interativos no ensino público: Resultados e desafios. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, v. 12, n. 1, 2021.
- MACHADO, M. P.; SOUZA, T. R. Metodologias ativas na educação em saúde: Impactos no ambiente escolar. *Revista Pedagógica*, v. 17, n. 4, 2022.
- NASCIMENTO, L. P.; SILVA, R. C. Tecnologias digitais na promoção da saúde. *Revista Saúde e Educação*, v. 13, n. 1, 2022.
- OLIVEIRA, J. M.; COSTA, F. A. Impactos de programas escolares na saúde mental. *Cadernos de Saúde Escolar*, v. 14, n. 3, 2020.
- OLIVEIRA, M. J.; ALVES, F. S. Alimentação escolar e saúde: Um estudo em escolas públicas do Pará. *Revista de Nutrição e Educação*, v. 18, n. 2, 2021.



EDUCAÇÃO FÍSICA E PROPOSTAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Éder do Vale Palheta

EDUCAÇÃO FÍSICA E PROPOSTAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

II SIMPÓSIO DA ESCOLA DE NEGÓCIO E ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL – ENEAP VXIII ENCONTRO CIENTÍFICO DO GRUPO DE PESQUISA & PUBLICAÇÕES – GPS.

Período de 18 a 22/março/2025
Belém – Pará – Brasil.

Agenda

Tópicos a serem abordados

- 1. Introdução**
- 2. Módulo I: Conceito da Educação Física Científica**
- 3. Contexto da Educação Física**
- 4. Módulo II: Planejamento e Desenvolvimento de Projetos Investigativos**
- 5. Módulo III: Análise e Interpretação de Dados**
- 6. Módulo IV: Implementação de Projetos Investigativos**
- 7. Módulo V: Aplicação Prática em Sala de Aula**
- 8. Conclusão**
- 9. Referências Bibliográficas**

Introdução

Prezados professores(as) e acadêmico(as), este curso inovador sobre Educação Física e Propostas Investigativas na Educação Básica, Para quem deseja explorar novas abordagens para o ensino de Educação Física, promovendo a aprendizagem ativa e a investigação científica.



Objetivo do Curso



- 1.** Explorar as últimas tendências e pesquisas em Educação Física.
- 2.** Desenvolver habilidades para planejar e implementar projetos investigativos com seus alunos.
- 3.** Compartilhar experiências e conhecimentos com outros educadores.

Oportunidades



1. Aprofundar o conhecimento em metodologias de ensino.

2. Promover o desenvolvimento integral de alunos por meio da investigação.

3. Facilitar a troca de experiências e práticas exitosas.

Compartilhamento de Conhecimentos



1. Trocar experiências de ensino entre os educadores.

2. Fomentar a colaboração entre universidades e escolas.

3. Criar uma rede de apoio e aprendizado mútuo.

Módulo I: Conceito da Educação Física Científica

Este módulo aborda os fundamentos e definições da Educação Física no contexto científico, destacando a importância da investigação na prática pedagógica.



Definição de Educação Física

Educação Física é uma área de conhecimento que se ocupa do estudo e da prática de atividades físicas, esportivas e lúdicas. Seu objetivo é o desenvolvimento integral do ser humano, englobando aspectos físicos, sociais e emocionais. Essa compreensão amplia o papel da Educação Física além da simples prática de exercícios.

Importância da Investigação

A investigação é uma ferramenta essencial no processo sistemático de construção e busca de conhecimento. Na Educação Física, ela permite a formulação de hipóteses e a coleta de dados que podem levar a novas descobertas. Este processo é crucial para a melhoria contínua da prática educativa e esportiva.

Metodologias de Pesquisa

As metodologias de pesquisa na Educação Física incluem a pesquisa bibliográfica, a coleta de dados, a análise estatística e a apresentação de resultados. Essas abordagens permitem que os educadores entendam melhor a eficácia de suas práticas. Além disso, ajudam a fundamentar teoricamente as intervenções no ensino.

Contexto da Educação Física

A Educação Física é uma área fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, abrangendo aspectos físicos, psicológicos e sociais. Sua prática promove não apenas a saúde, mas também a socialização e o trabalho em equipe. Compreender esse contexto é vital para o desenvolvimento de propostas investigativas.



Aspectos Abrangidos



1. Desenvolvimento físico inclui coordenação, força e resistência.

2. Aspectos psicológicos promovem autoestima e disciplina.

3. A dimensão social foca na interação e na construção de relações.

Combinação com Investigação



- 1.** Estudantes desenvolvem habilidades práticas e teóricas.
- 2.** A investigação fomenta a criatividade na prática esportiva.
- 3.** Promove a reflexão crítica sobre as experiências vividas na educação física.

Módulo II: Planejamento e Desenvolvimento de Projetos Investigativos

Neste módulo, abordaremos estratégias de planejamento e desenvolvimento de projetos investigativos, essenciais para a prática da Educação Física e para a formação dos alunos.

Definição de Projetos Investigativos

Projetos Investigativos são estudos sistemáticos e planejados que visam responder a perguntas ou resolver problemas específicos em Educação Física. Eles são fundamentais para conectar teoria e prática, permitindo que alunos e professores explorem novas ideias. Através deles, se busca a inovação e a melhoria contínua no ensino da Educação Física.

Tipos de Projetos

- 1.** Estudos experimentais que testam intervenções específicas.
- 2.** Estudos de caso que analisam situações particulares.
- 3.** Estudos de survey que coletam dados de forma ampla.



Instrumentos de Coleta de Dados

- 1.** Questionários que avaliam conhecimentos e atitudes.
- 2.** Entrevistas para captar percepções em profundidade.
- 3.** Observações que registram comportamentos em atividades físicas.

Contextualização na Educação Física

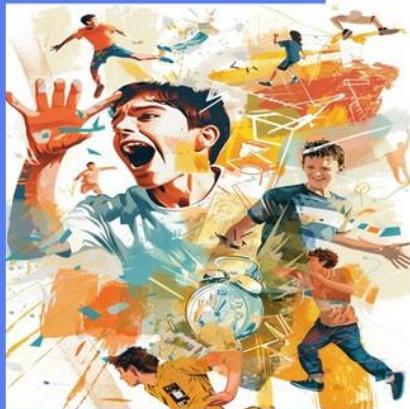
A Educação Física beneficia-se da investigação científica para aprimorar a prática esportiva, a saúde e o bem-estar das pessoas. O planejamento cuidadoso de projetos investigativos permite que educadores abordem questões pertinentes à sua realidade. A contextualização é essencial para garantir a relevância e a eficácia das intervenções propostas.

Melhoria da Prática



- 1.** Intervenções que promovem a saúde e qualidade de vida.
- 2.** Adoção de novas metodologias baseadas em evidências.
- 3.** Feedback de alunos para ajustar práticas e abordagens.

Exemplos de Projetos Investigativos



- 1.** Avaliar o efeito de um programa de treinamento de força.
- 2.** Investigar a relação entre atividade física e saúde mental.
- 3.** Desenvolver um programa de educação física para crianças com deficiência.

Módulo III: Análise e Interpretação de Dados

Neste módulo, discutiremos os métodos de análise de dados coletados durante as pesquisas, cruciais para validar os resultados obtidos.



Processo de Análise de Dados

Análise de Dados é o processo de examinar e interpretar informações coletadas. Este processo visa extrair informações úteis e significativas que poderão fundamentar as conclusões do projeto investigativo. Uma boa análise permite identificar padrões e tendências relevantes.

Uso de Estatísticas

Estatísticas é a ciência que se ocupa da coleta, análise e interpretação de dados. O uso de técnicas estatísticas adequadas é essencial para garantir a qualidade e a confiabilidade dos resultados. Isso ajuda os pesquisadores a interpretar os dados de forma mais precisa e a apresentar resultados significativos.

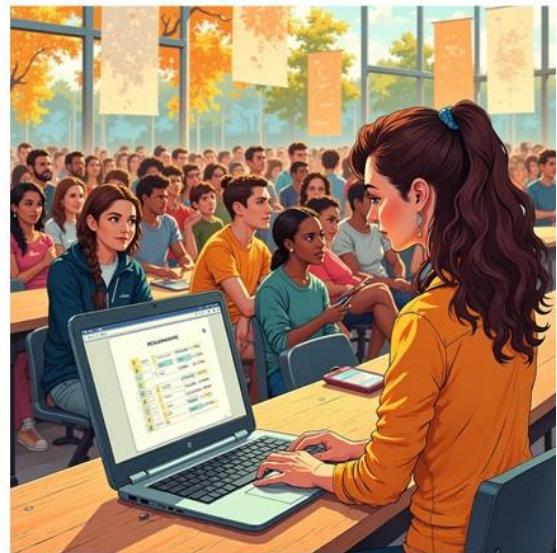


Exemplos Práticos

- 1.** Análise de dados de um estudo sobre atividade física e saúde mental.
- 2.** Interpretação de dados de um projeto sobre treinamento de força.
- 3.** Utilização de métodos estatísticos para validar hipóteses.

Módulo IV: Implementação de Projetos Investigativos

Este módulo foca na colocação em prática dos projetos investigativos, abordando a coleta de dados e a avaliação de resultados.



Processo de Implementação

A implementação de projetos investigativos envolve a execução do plano, a coleta de dados, a análise e a interpretação dos resultados. Esse processo deve ser realizado de maneira sistemática para garantir a validade das informações coletadas. Uma boa implementação é a chave para o sucesso do projeto.

Avaliação dos Projetos

A avaliação de projetos investigativos mede a eficácia e a eficiência da metodologia utilizada. Essa etapa é crucial para entender se o projeto alcançou seus objetivos e como poderia ser aprimorado. Avaliações regulares ajudam a refinar o processo e aumentar a credibilidade dos resultados.

Reflexão e Ajustes

Refletir sobre os resultados e a implementação de um projeto investigativo permite identificar ajustes necessários para melhorar sua eficácia. Este processo de avaliação contínua é fundamental para a inovação educativa. Ajustes realizados com base na reflexão podem levar a resultados mais significativos.

Módulo V: Aplicação Prática em Sala de Aula

Neste módulo, exploraremos a implementação de projetos investigativos em ambientes educacionais e o impacto na aprendizagem ativa dos alunos.



Implementação de Projetos

A aplicação prática de projetos investigativos em sala de aula visa promover a aprendizagem ativa e a resolução de problemas. Os alunos têm a oportunidade de explorar questões relevantes, fazendo conexões entre teoria e prática. Essa abordagem favorece um engajamento mais profundo e significativo na Educação Física.

Discussão de Casos Práticos

A discussão de casos práticos permite a análise de experiências reais e os desafios enfrentados durante a execução de projetos investigativos. Essa análise é crucial para identificar lições aprendidas e melhorar futuras intervenções. A troca de experiências enriquece o conhecimento coletivo entre educadores.

Planejamento de Aulas

O planejamento de aulas investigativas é essencial para promover uma experiência de aprendizagem significativa. Ele deve engajar os alunos em atividades que estimulem a investigação e a solução de problemas. Essa abordagem ativa ajuda no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

Conclusão

A Educação Física, quando aliada a propostas investigativas, promove um aprendizado profundo e eficaz. A combinação da investigação com a prática pedagógica é essencial para formar indivíduos críticos e ativos. Portanto, a aplicação contínua dessas abordagens é fundamental para o futuro da educação nesta área.



Referências Bibliográficas

As referências utilizadas para fundamentar o conteúdo deste curso são essenciais para a formação acadêmica e prática dos educadores.



- BETTI, M. Avaliação de projetos investigativos em educação física: uma abordagem prática. São Paulo: Phorte, 2015.
- BETTI, M. Educação Física e investigação: uma abordagem crítica. São Paulo: CORTEZ, 2013.
- GALLAHUE, D L. Educação Física: desenvolvimento motor e aprendizagem. São Paulo: Phorte, 2012.
- HINKLEY, t. Estatística para educação física. São Paulo: Phorte, 2015.
- KUN, E. Educação Física e esporte: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2015.
- MARQUES, A. Aplicação prática em sala de aula: um guia para professores de Educação Física. São Paulo: Cortez, 2019.
- MARQUES, A. Implementação e avaliação de projetos investigativos em educação física> São Paulo: Cortez, 2018.
- MARQUES, A. Análise de dados em educação física: uma abordagem prática. São Paulo: Cortez, 2018.
- MARQUES, A. Educação Física e investigação: uma perspectiva qualitativa. São Paulo: Cortez, 2015.
- OLIVEIRA, F. Educação Física e desenvolvimento motor: uma abordagem interdisciplinária. São Paulo: Phorte, 2013.
- SOARES, C. L. Educação Física e investigação: uma abordagem quantitativa. São Paulo: Cortez, 2012.
- TABCHNICK, B, G. Análise de dados em educação: uma abordagem estatística. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

“Ensine seu alunos a questionar, a buscar respostas e a criar soluções.
A investigação científica é a chave para despertar a curiosidade ,
desenvolver a criatividade e construir um futuro
mais brilhante para todos” PALHETA, E,V.

OBRIGADO!!!!

Prof. Dr. Éder Palheta
Contato (91) 99100-5664 / 98846-9792
E-mail: edervpalheta@gmail.com

Metodologias do Ensino Fundamental II

II Simpósio da Escola de Negócio e Atualização Profissional

XVIII Encontro Científico de Pesquisa & Publicações – GPS

Período de 18 a 22 de março/2025

Belém – Pará - Brasil

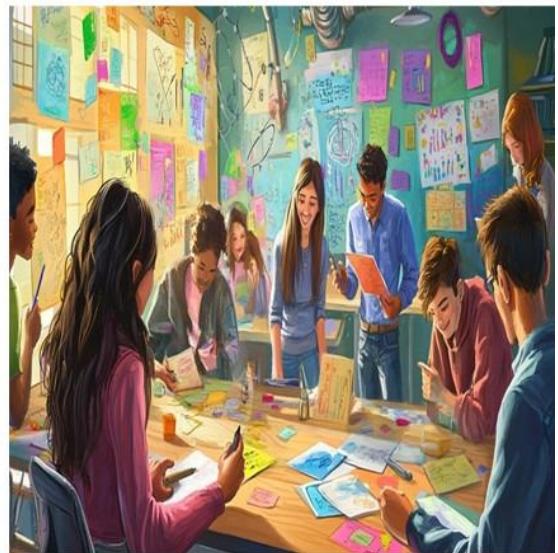
Agenda

Curso Metodologia do Ensino Fundamental II

1. Introdução ao Ensino Fundamental II
2. Planejamento e Organização
3. Metodologias Ativas
4. Avaliação e Feedback
5. Tecnologias na Educação
6. Diversidade e Inclusão
7. Práticas Pedagógicas Inovadoras
8. Gestão de Sala de Aula
9. Trabalho Interdisciplinar
10. Avaliação e Melhoria Contínua

Introdução ao Ensino Fundamental II

Neste módulo, exploraremos as características e a importância do Ensino Fundamental II. Este ciclo é essencial para o desenvolvimento de habilidades essenciais dos alunos, preparando-os para desafios futuros.



Características do Ensino Fundamental II (6º ao 9º)

O Ensino Fundamental II é composto pelos anos finais do ensino fundamental, que vão do 6º ao 9º ano. Nessa fase, os alunos começam a desenvolver habilidades mais complexas, como pensamento crítico e resolução de problemas. Além disso, o currículo se torna mais especializado, incorporando disciplinas essenciais para a formação integral do estudante.



Objetivos e competências esperadas

- 1.** Desenvolver habilidades de leitura, escrita e comunicação.
- 2.** Ampliar conhecimentos em matemática e ciências humanas.
- 3.** Fomentar o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Importância da Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é fundamental para o aprendizado integrado, pois permite relacionar conceitos de diferentes disciplinas. Isso desenvolve uma visão mais ampla do conhecimento, essencial para a resolução de problemas do mundo real. Portanto, a aplicação de habilidades em contextos práticos se torna uma prioridade no Ensino Fundamental II.

Planejamento e Organização

O planejamento e a organização são cruciais para garantir que o ensino seja eficaz e estruturado. Vamos explorar as melhores práticas para maximizar o aprendizado dos alunos.



Planejamento de Aulas e Projetos

O planejamento de aulas e projetos é fundamental para um ensino eficaz. Isso envolve definir objetivos claros e selecionando conteúdos significativos que atendam às necessidades dos alunos. Além disso, é importante escolher métodos e estratégias de ensino adequados para garantir o engajamento no processo de aprendizagem.

Organização do Tempo e do Espaço

A gestão do tempo e do espaço é crítica para uma sala de aula produtiva. Isso pode incluir a criação de um cronograma de aulas e a organização do ambiente físico para favorecer a interação. A implementação de rotinas claras também ajuda na maximização da eficiência do ensino.

Uso de Recursos Didáticos e Tecnológicos

Integrar recursos didáticos e tecnológicos pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. O uso de livros, vídeos e jogos educacionais, junto com tecnologias como computadores e tablets, proporciona uma experiência de aprendizado mais interativa. Desenvolver habilidades digitais é chave para preparar os alunos para o futuro.

Metodologias Ativas

As metodologias ativas visam colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, permitindo que ele assuma um papel mais ativo. Isto é fundamental para promover o envolvimento e a responsabilidade no aprendizado.



Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) utiliza problemas reais ou simulados para estimular a aprendizagem. Nessa abordagem, os alunos trabalham em equipe para analisar o problema, coletar informações e desenvolver soluções. Esse método favorece o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas.

Aprendizagem por Projetos (APP)

A Aprendizagem por Projetos (APP) envolve os alunos em projetos que exigem a aplicação de conhecimentos e habilidades em contextos práticos. Os alunos trabalham em equipe para planejar, executar e avaliar o projeto, promovendo assim um aprendizado significativo. Essa metodologia fortalece a autonomia e responsabilidade dos estudantes.

Aprendizagem Colaborativa (AC)

A Aprendizagem Colaborativa (AC) enfatiza a importância do trabalho em equipe para alcançar objetivos comuns. Os alunos compartilham conhecimentos e experiências, promovendo um ambiente de aprendizado mútuo. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação.

Uso de Jogos e Simulações

O uso de jogos e simulações no ambiente educacional cria um ambiente interativo e engajador. Essa metodologia lúdica permite que os alunos aprendam conceitos e habilidades de forma prática e divertida. Os jogos facilitam o entendimento e a aplicação de conteúdos de maneira dinâmica.

Avaliação e Feedback

Avaliar o desempenho dos alunos é crucial para garantir que o ensino esteja atingindo seus objetivos. Além da avaliação tradicional, o feedback constante fornece aos alunos informações valiosas sobre seu progresso.



Tipos de Avaliação



1. Avaliação Diagnóstica para identificar necessidades.

2. Avaliação Formativa que monitora o progresso dos alunos.

3. Avaliação Somativa que avalia o desempenho final.

Instrumentos de Avaliação



1. Provas para avaliação objetiva do conhecimento.

2. Trabalhos que aplicam conhecimentos em tarefas práticas.

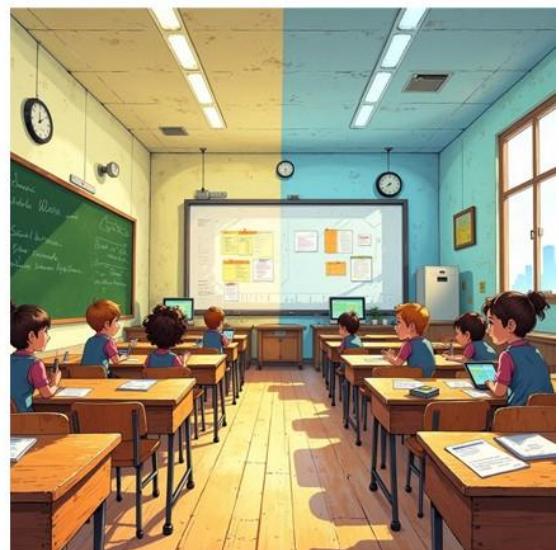
3. Observação para avaliar habilidades em situações reais.

Feedback e Autoavaliação

O feedback é essencial para que os alunos compreendam seu desempenho e façam ajustes necessários no aprendizado. Além disso, a autoavaliação ajuda os alunos a refletir sobre suas próprias habilidades e estabelecer metas para melhorias. Essa prática fomenta a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Tecnologias na Educação

A era digital trouxe novas possibilidades para a educação, integrando tecnologias que facilitam o aprendizado. Nesta seção, abordaremos como essas ferramentas podem ser utilizadas de maneira eficaz.



Uso de Tecnologias para Ensinar e Aprender

As tecnologias permitem criar ambientes de aprendizagem interativos e personalizados, tornando o ensino mais dinâmico. Ferramentas como computadores, tablets e smartphones oferecem acesso a recursos educacionais online de forma prática. Além disso, as tecnologias facilitam a comunicação entre professores e alunos, criando uma conexão mais próxima.

Recursos Digitais para o Fundamental II

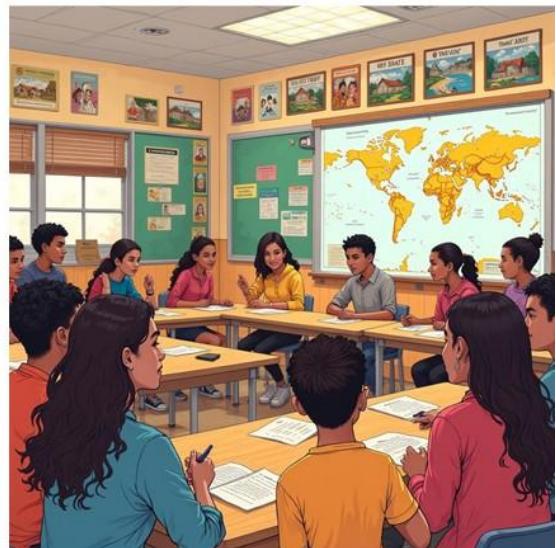
Há uma ampla gama de recursos digitais disponíveis que podem apoiar o aprendizado no Ensino Fundamental II. Plataformas de aprendizado online, como Google Classroom e Moodle, facilitam o acesso a materiais e atividades. Além disso, aplicativos educacionais como Khan Academy e Duolingo enriquecem a experiência de aprendizado.

Segurança e Ética na Utilização de Tecnologias

Ensinar os alunos a usar tecnologias de forma segura e ética é fundamental na era digital. Isso inclui proteger a privacidade online e evitar práticas como pirataria e plágio. Promover um uso responsável e respeitoso das tecnologias contribui para a formação de cidadãos conscientes.

Diversidade e Inclusão

A diversidade e a inclusão são essenciais para criar um ambiente educacional acolhedor e enriquecedor. Neste módulo, abordaremos estratégias que promovem respeito e valorização das diferenças.



Abordagem de Diversidades

Reconhecer e valorizar diferentes diversidades culturais, sociais e individuais é fundamental na educação. A diversidade cultural enriquece o ambiente de aprendizagem e promove a empatia entre os alunos. Atender às necessidades únicas de cada aluno é vital para um ensino inclusivo e eficaz.

Estratégias para Inclusão e Acessibilidade

Criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor é essencial para o sucesso educacional. Isso inclui o uso de recursos acessíveis e a adoção de estratégias de ensino diferenciadas. Desenvolvimento de políticas que promovam igualdade de oportunidades é fundamental para garantir que todos os alunos possam aprender e prosperar.

Promover a Igualdade de Oportunidades

Garantir acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem é um princípio fundamental na educação. Políticas e práticas educacionais devem ser desenvolvidas para promover a igualdade e a justiça social. Além disso, fomentar a participação ativa de todos os alunos na vida escolar é essencial para um ambiente educativo saudável.

Conclusão

Resumo das Principais Metodologias

1. Revisão das metodologias abordadas.

2. Importância da implementação de práticas inovadoras.

3. Reflexão sobre o papel do educador no processo de ensino.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na educação: o estado da arte. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANADAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos; fundamentos e desafios. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.
- Fazenda, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: um desafio para o ensino. São Paulo: Cortez, 2013.
- GLASER, Jean. Gerenciamento de sala de aula: estratégias para professores. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. São Paulo: Papirus, 2017.
- MARZANO, Robert J. Estratégias de gerenciamento de sala de aula. São Paulo: Artmed, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Descolonizar o saber, reinventar o poder. São Paulo: Cortez, 2010.
- PERRENOUD, Philipe. Dez novas competências para ensina. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Perrenoud, Philippe. Avaliação: da experiência à regulamentação. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

“ O conhecimento é a única coisa que pode ser dado a alguém sem que, ao mesmo tempo, seja tirado de você”
Leonardo da Vinci.

Obrigado!!!!

Prof. Dr. Eder Palheta

(91) 99100-5664 - 98846-9792

E-mail: edervpalheta@gmail.com



CONHEÇA A ENEAAP



Escola de Negócios
em Empreendedorismo
e Atualização Profissional

CURSOS

CLUBE DO LIVRO

EVENTOS

PODCASTS

GRUPO DE PESQUISA

PRODUTOS
AUDIOVISUAIS

CONSTRUÇÃO E
PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

CONSULTORIA E
ASSESSORIA ACADÊMICA

INDICAÇÃO
DE ESTÁGIOS

E-MAIL:

secretaria@conhecimentoeciencia.com

WhatsApp

(91) 98925-6249