

# XVI ENCONTRO CIENTÍFICO DO GRUPO PESQUISAS & PUBLICAÇÕES - GPs

Educação | Saúde | Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia



## ORGANIZADORES

Ricardo Figueiredo Pinto  
Victória Baía Pinto



Belém - PA - 2024

# FICHA CATALOGRÁFICA

**PINTO, Ricardo Figueiredo. PINTO, Victória Baía (Orgs.)**

XVI Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações – GPs.

223 f.: il. color.

Editora Conhecimento & Ciência, 1, Belém, 2024.

1. Educação 2. Saúde. 3. Empreendedorismo.

ISBN: 9786586785968

DOI: 10.29327/5429658

# **CONSELHO CIENTÍFICO**

**DIVALDO MARTINS DE SOUZA**

**ÉDER DO VALE PALHETA**

**JOSEANA MOREIRA ASSIS RIBEIRO**

**MÁRCIO VENÍCIO CRUZ DE SOUZA**

**MOISÉS SIMÃO SANTA ROSA DE SOUSA**

# APRESENTAÇÃO

Em junho próximo passado o Grupo Pesquisas & Publicações completou quatro anos em atividades ininterruptas, e neste mesmo mês desenvolveu seu XV Encontro Científico do GPs, encerrando assim as atividades no primeiro semestre de 2024.

Neste momento, no mês de setembro de 2024, estamos lançando mais um e-book agora do XVI Encontro Científico do GPs no qual estamos trazendo 10 artigos, 6 projetos de pesquisas, 5 conjuntos de slides de palestras e defesas de pesquisas de mestrado e de doutorado, em 253 páginas de conteúdos de acordo com as áreas temáticas do evento Educação, Saúde e Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia.

Além do e-book do evento também estamos lançado neste evento mais seis obras sendo estas: um e-book da coleção CLDD Vol 13, um e-book fruto de uma tese de doutorado em Ciência da Educação com a temática inclusão de pessoa com deficiência visual, um e-book fruto de uma dissertação de mestrado em Ciência da Educação com a temática educação inclusiva de crianças autistas, um e-book fruto de uma tese de doutorado em Ciência da Educação com a temática educação física na Amazônia e tecnologia, versão em espanhol, e dois e-books de glossários de termos técnicos usados em desenvolvimento infantojuvenil e em empreendedorismo.

Queremos agradecer a todos os autores e coautores que se dispuseram a nos enviar suas contribuições para que, mais uma vez, pudéssemos abrilhantar nosso evento com uma riqueza de publicações científicas, que com certeza muito contribuirá para ampliar os conhecimentos daqueles que tiverem acesso as obras referidas anteriormente.

Os organizadores

# SUMÁRIO

## SEÇÃO ARTIGOS

EXPORTAÇÕES BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, ECONÔMICA E A CADEIA DE VALOR DE SOJA NO CENÁRIO DE PANDEMIA NO ANO DE 2021 .....	9
ALLYNE ROFFÉ BENDAYAN	
RICARDO FIGUEIREDO PINTO	
COMPREENDER O EMPREENDER: EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIA LUIZA BELLO DA SILVA (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIFAP) .....	36
RAILENE DOS SANTOS MONTEIRO	
KÁTIA SILENE SILVA SOUZA	
CURRÍCULO ESCOLAR E A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO PLENA .....	46
ANIBAL NEVES DA SILVA	
A LEGISLAÇÃO ATUAL DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CONTEÚDO LEITURAS OBRIGATÓRIAS E NÃO - OBRIGATÓRIAS .....	58
BIRATAN DOS SANTOS PALMEIRA	
RICARDO FIGUEIREDO PINTO	
A FORMAÇÃO DE ENFERMAGEM NO BRASIL .....	76
ELYENE ELENE MEIRELES DA ROCHA SILVA	
JEFFERSON OZIEL NEGRÃO CARVALHO	
RICARDO FIGUEIREDO PINTO	
O DIREITO À SAÚDE DA POPULAÇÃO CARCERÁRIA NO BRASIL .....	89
ELYENE ELENE MEIRELES DA ROCHA SILVA	
JEFFERSON OZIEL NEGRÃO CARVALHO	
RICARDO FIGUEIREDO PINTO	
A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	106
EMANUEL RAMALHO DE OLIVEIRA	
RICARDO FIGUEIREDO PINTO	
BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA.....	121
ERIKA MAURELINE QUEIROZ CUNHA DE MORAIS	
JOSÉ MILTON COSTA DE MORAIS	
RICARDO FIGUEIREDO PINTO	
INTERVENÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE PÚBLICA FRENTE AO SUS .....	137
LUCIANO BARROS DA SILVA	
ELYENE ELANE MEIRELES DA ROCHA SILVA	
A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E MATEMÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO MAIS EFICAZ E SIGNIFICATIVO.....	152
MAYARA TEREZA DOS SANTOS CARVALHO	

SEÇÃO PROJETOS.....	160
FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - FICS .....	162
MESTRADO: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	
MESTRANDA: ANA MARIA LEITE FERREIRA	
ORIENTADOR: PROF. PÓS-DOUTOR RICARDO FIGUEIREDO PINTO	
TÍTULO: O ESTUDO DO MANEJO, PRODUÇÃO E PROCESSAMENTO DO AÇAÍ COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (8º E 9º ANOS) EM MACAPÁ, AP.....	162
FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - FICS .....	178
MESTRADO: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	
MESTRANDA: MARY HELLEN BRITO DA SILVA	
ORIENTADOR: RICARDO FIGUEIREDO PINTO	
 TÍTULO: DIFICULDADES DOS PROFESSORES DO 4º ANO DO ENSINO MÉDIO PARA ATUAREM NAS ESCOLAS COM EDUCANDOS DIAGNOSTICADOS COM TEA, TDAH E DISLEXIA. ....	178
FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - FICS .....	189
MESTRADO: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	
MESTRANDA: ROBERTO ASSUNÇÃO LOPES	
ORIENTADOR: PROF. PÓS-DOUTOR RICARDO FIGUEIREDO PINTO	
 TÍTULO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA EDUCANDOS DO 6º AO 9º ANO NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	189
SEÇÃO PALESTRA.....	194
SEÇÃO SLIDES .....	198



# SEÇÃO DE ARTIGOS



# **EXPORTAÇÕES BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, ECONÔMICA E A CADEIA DE VALOR DE SOJA NO CENÁRIO DE PANDEMIA NO ANO DE 2021**

**ALLYNE ROFFÉ BENDAYAN  
RICARDO FIGUEIREDO PINTO**

**DOI: 10.29327/5429658.1-1**



# **EXPORTAÇÕES BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, ECONÔMICA E A CADEIA DE VALOR DE SOJA NO CENÁRIO DE PANDEMIA NO ANO DE 2021**

**DOI: 10.29327/5429658.1-1**

**Allyne Roffé Bendayan**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

## **RESUMO**

Este estudo examina as complexas dinâmicas enfrentadas pelo setor agrícola brasileiro durante a pandemia de COVID-19, com ênfase na soja. O principal objetivo é analisar o comportamento das exportações de soja em 2021, avaliando os impactos positivos e negativos da pandemia na economia brasileira e no agronegócio. A pesquisa combina uma revisão de literatura com análise empírica, utilizando dados quantitativos e qualitativos coletados ao longo do ano, incluindo estatísticas de exportação, entrevistas com especialistas e análises de políticas governamentais. Modelos estatísticos foram empregados para avaliar as estratégias implementadas e projetar cenários futuros. Os resultados mostram que, apesar dos desafios, como interrupções na cadeia de suprimentos e flutuações de mercado, o setor de soja demonstrou resiliência. Estratégias como diversificação de mercados, adoção de tecnologias digitais e protocolos sanitários rigorosos foram cruciais. Além disso, a colaboração público-privada e as políticas de suporte governamental, como linhas de crédito emergenciais, foram essenciais para a continuidade das operações e a superação dos desafios impostos pela pandemia.

**Palavras-chave:** Exportações; Soja; Pandemia; Estratégia.

## **ABSTRACT**

This study examines the complex dynamics faced by the Brazilian agricultural sector during the COVID-19 pandemic, with a focus on soybeans. The main objective is to analyze the behavior of soybean exports in 2021, assessing the positive and negative impacts of the pandemic on the Brazilian economy and agribusiness. The research combines a literature review with empirical analysis, using quantitative and qualitative data collected throughout the year, including export statistics, interviews with experts, and analyses of government policies. Statistical models were employed to evaluate the implemented strategies and project future scenarios. The results show that despite challenges such as supply chain disruptions and market fluctuations, the soybean sector demonstrated resilience. Strategies such as market diversification, adoption of digital technologies, and strict sanitary protocols were crucial. Furthermore, public-private collaboration and government support policies, such as emergency credit lines, were essential for the continuity of operations and overcoming the challenges posed by the pandemic.

**Keywords:** Exports, Soybeans, Pandemic, Strategy.

## **RESUMEN**

Este estudio examina las complejas dinámicas enfrentadas por el sector agrícola brasileño durante la pandemia de COVID-19, con un enfoque en la soja. El principal objetivo es analizar el comportamiento de las exportaciones de soja en 2021, evaluando los impactos positivos y negativos de la pandemia en la economía brasileña y en el agronegocio. La investigación combina una revisión de la literatura con un análisis empírico, utilizando datos cuantitativos y cualitativos recolectados a lo largo del año, incluidas estadísticas de exportación, entrevistas con expertos y análisis de políticas gubernamentales. Se emplearon modelos estadísticos para evaluar las estrategias implementadas y proyectar escenarios futuros. Los resultados muestran que, a pesar de desafíos como interrupciones en la cadena de suministro y fluctuaciones del mercado, el sector de la soja demostró resiliencia. Estrategias como la diversificación de mercados, la adopción de tecnologías digitales y estrictos protocolos sanitarios fueron cruciales.

Además, la colaboración público-privada y las políticas de apoyo gubernamental, como las líneas de crédito de emergencia, fueron esenciales para la continuidad de las operaciones y la superación de los desafíos impuestos por la pandemia.

**Palabras clave:** Exportaciones, Soja, Pandemia, Estrategia.

## INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 provocou um impacto profundo na economia global, criando desafios inéditos. Com os *lockdowns*, restrições comerciais e uma demanda em constante transformação, os países precisaram reformular suas estratégias econômicas e comerciais. O Brasil, como uma das principais potências emergentes, também passou por essa reestruturação. As medidas restritivas afetaram tanto o comércio interno quanto o internacional, exigindo adaptações significativas. Em resposta, os setores econômicos brasileiros ajustaram-se ao novo normal, implementando estratégias para conciliar as restrições com as novas demandas. No período pós-crítico da pandemia, a partir de 2021, a resiliência do agronegócio destacou-se, com o setor agrícola brasileiro, que representa cerca de 8% da produção mundial de grãos, assumindo um papel central. Apesar da crise, o agronegócio continuou a se expandir, mesmo com quedas em setores como horticultura e floricultura. A abertura de novos mercados fortaleceu o comércio exterior, e o agronegócio aumentou sua participação no PIB, passando de 21,4% em 2019 para 26,6% em 2020. Em particular, a soja, foco desta pesquisa, foi o produto agrícola mais exportado em 2021, desempenhando um papel crucial na economia brasileira e na balança comercial. Esta pesquisa visa compreender os impactos da pandemia na comercialização internacional do agronegócio brasileiro, com ênfase na cadeia da soja em 2021, buscando contribuir para o desenvolvimento de estratégias robustas para o setor.

## DESENVOLVIMENTO

### CONJECTURA DAS EXPORTAÇÕES DE SOJA BRASILEIRA

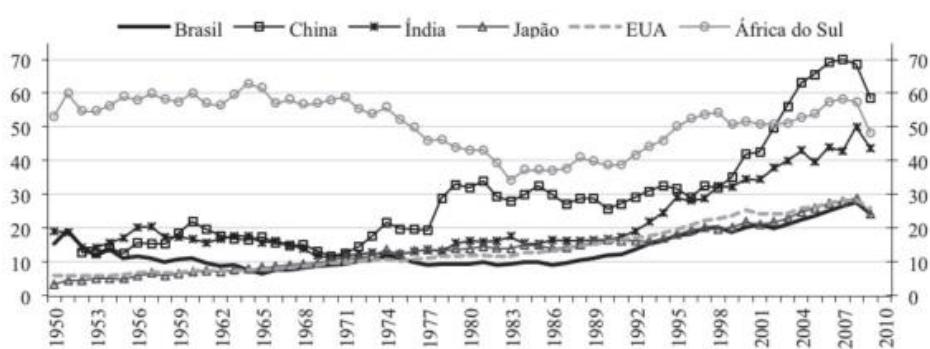
O Brasil, considerando sua vastidão territorial e riqueza de recursos naturais e potenciais, é um país continental que produz diversos produtos base para os mais diversos setores produtivos/industriais etc, os quais têm a capacidade de atender a demanda interna nacional de consumo bem como as demandas internacionais. Por esta razão, é visível a importância das exportações para a economia nacional, visto sua capacidade de promoção de competitividade e contribuição à indústria de transformação (Filho *et al.*, 2018). Entretanto, esses recursos são utilizados de maneira escassa, dado seu potencial, considerando a burocracia, altos custos e ausência de uma infraestrutura logística que seja adequada.

Fazendo um apanhado histórico, cabe ressaltar que o setor brasileiro de exportações não tinha um peso relevante na economia nacional até o final dos anos 1990, embora ainda não estivesse no rol das exportações mundiais, por conta da perda de competitividade cambial advinda do Plano Real (Sarquis, 2011). Segundo o autor, atualmente se registra uma tendência ascendente contínua de participação das exportações no PIB, a qual se expande devido a desvalorização e flexibilização do câmbio por volta de 1999, determinada pelas exportações de *commodities* que ultrapassaram os bens manufaturados e outros.

Nessa linha, analisando o atual desempenho das exportações, é possível denotar que tal quadro é induzido por conta do amadurecimento da liberalização comercial e do aumento, sem precedentes, da demanda externa mundial das *commodities*, pontuada pela expansão da economia asiática, especialmente da China, o que beneficia os exportadores brasileiros, proporcionando vantagens comparativas à nação (Sarquis, 2011). Além disso, as exportações nacionais se tornaram um esforço mais caro e mais intensivo em tecnologia, em termos de maior intensidade de capital humano e técnico, o que demanda, em geral, que realizar uma mudança tecnológica mais profunda. Também deve-se considerar que um maior peso do setor exportador sobre o PIB não se traduz necessariamente em um maior peso do Brasil nas exportações mundiais do que o obtido na fase de *boom* das exportações, mais intensiva em produtos manufaturados, da década de 1980. Esses dados, nacionais e internacionais, ilustram os obstáculos à expansão do mercado de exportação do Brasil em nichos muito além de sua base existente (Sarquis, 2011).

Sarquis (2011) denota que, os desempenhos das exportações e importações brasileiras somadas às características geográficas do país, juntamente com outros fatores econômicos, ajudam a explicar os baixos coeficientes de abertura do Brasil no período pós-Guerra.

Gráfico 1: Coeficientes de abertura: Brasil e outras grandes economias (1950-2007)



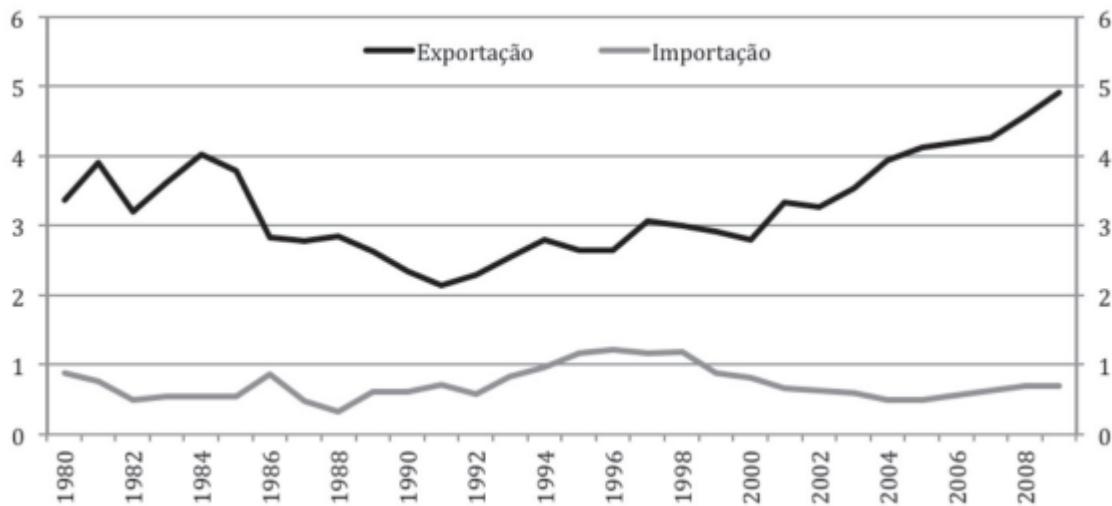
Fonte: Penn World Table (Heston; Summers; Aten, 2011; Sarquis, 2011)

Conforme ilustra o Gráfico 1, o Brasil apresentou uma expansão limitada em seu coeficiente de abertura. Embora a liberalização econômica tenha aumentado o papel do setor externo, a integração comercial da economia brasileira na economia mundial ocorre de forma mais gradual em comparação com países que possuem taxas de crescimento mais elevadas. Este último cenário é especialmente observado na grande maioria dos países asiáticos, que se destacam por estratégias de crescimento voltadas para o exterior, ou seja, orientadas para os benefícios do comércio internacional. Nesse sentido, revela-se que o Brasil vem em um padrão evolutivo de sua abertura, tendo uma conectividade comercial com o mundo que se expande de forma mais paulatina do que seus parceiros asiáticos e do Cone Sul, basicamente por conta da dependência de suas produções do mercado externo, apesar de ser um país que tem uma complexidade particular, de uma grande economia emergente que buscar uma orientação mais gradual para fora, devido suas baixas taxas de poupança, limitando-o em relação ao crescimento e sustentabilidade (Sarquis, 2011).

Sarquis (2011) ressalta, ainda que após os anos 2000, a indústria contribuiu cada vez menos para as exportações brasileiras, especialmente os manufaturados, ainda mais particularmente os bens de capital. Isso pode ser explicado por várias razões: primeiro, a incapacidade de manter ganhos adicionais de produtividade industrial ao longo do tempo, dada a abertura e a maior competitividade da economia, bem como a inovação nos processos e produtos industriais. Além disso, houve a deterioração das condições internacionais de competitividade do Brasil no setor industrial e/ou o esgotamento dos ganhos nesse setor, mesmo no âmbito regional, sem que a indústria brasileira tenha maturado a capacidade de se projetar globalmente, exceto em alguns nichos. Finalmente, o aumento da demanda externa por produtos básicos, assim como o aumento da produtividade nos setores e produtos, em relação a outros países, bem como em relação aos setores industriais do próprio país, são outros fatores para o declínio.

Todavia, nota-se que, a partir dos anos 2000, há uma retomada nacional por uma especialização nos produtos básicos, os quais elevaram sua participação nas exportações totais brasileiras que se prolongaram até meados de 2011, mesmo que o cenário de crise econômica de 2007-2008 tenha tido implicações relevantes nas transações comerciais. É fato que o Brasil, nesse cenário, retoma os patamares de economia exportadora de bens básicos em sua carteira, caracterizada na especialização nacional das *commodities*, elevando seu status de perfil exportador nesse quesito (Sarquis, 2011).

Gráfico 2: Parcelas do Brasil nas exportações e importações agrícolas mundiais (%): 1980 - 2009



Fonte: Sarquis, 2011

Ao longo da história do comércio internacional brasileiro, ainda que se identifique que existam lacunas consideráveis em relação ao aproveitamento de seu potencial exportador, o Brasil vem apresentando índices de superávit nas exportações, as quais são em sua maioria sustentadas pelas *commodities* agropecuárias (produtos primários, básicos). Isto pode ser corroborado, por exemplo, com os dados sobre a exportação de *commodities* brasileiras, que indicam crescimento de 165% das mesmas no período entre 2010 e 2018 (Filho *et al.*, 2018).

Com base nesse panorama depreende-se que o Brasil é um país que se encontra ainda em estágio de desenvolvimento nas suas relações comerciais internacionais, o que demanda a necessidade de aprimoramento nas suas ações.

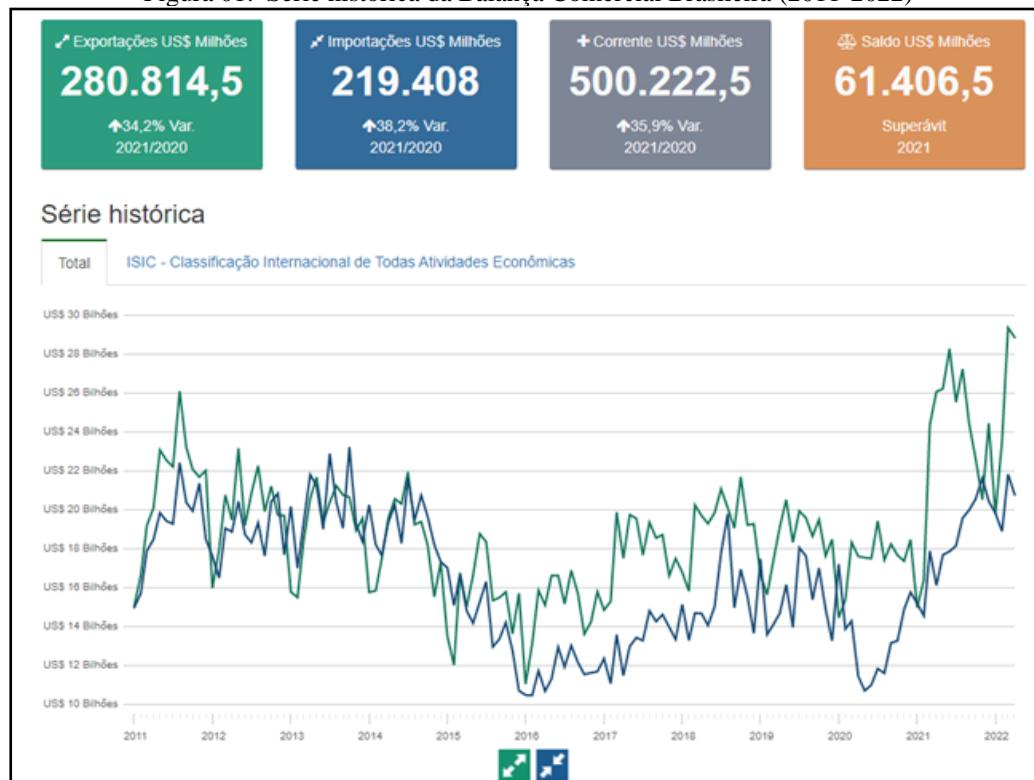
## BALANÇA COMERCIAL BRASILEIRA EM 2021

A balança comercial brasileira fechou o ano de 2021 com superávit de US\$ 61 bilhões, conforme dados do governo federal. Este valor representa um crescimento de 21,1% em relação ao ano de 2020, tendo superado o recorde de US\$ 56 bilhões de 2017. O saldo é positivo quando o país exporta mais que importa (Ministério da Economia, 2022). As exportações em 2021 cresceram em preços (28,3%) e quantidades exportadas (3,5%), comparadas ao ano de 2020. Foi, ainda, registrado o aumento das exportações brasileiras, principalmente para os Estados Unidos (44,9%), Mercosul (37%), Associação das Nações do Sudeste Asiático - ASEAN (36,8%), União Europeia (32,1%) e China (28%).

O então Secretário de Comércio Exterior, Luiz Ferraz corroborou: “O crescimento das exportações foi bastante diversificado. Chamo atenção aqui à nossa recuperação dos fluxos de comércio com economias importantes como os Estados Unidos e a União Europeia” (Ministério da Economia, 2022). Já no que tange aos produtos, houve aumento de 26,3% na exportação de bens da indústria de transformação, bem como foi registrado o crescimento de 62,4% das vendas de produtos da indústria extrativa, incluindo o minério de ferro (72,9%) e petróleo (54,3%). E crescimento de 22,2% da exportação de produtos agropecuários, principalmente soja, com 35,3% de aumento (Ministério da Economia, 2022). Vale destacar que só no mês de dezembro de 2021, nos dados sobre a balança comercial, o Ministério da Economia registrou um superávit de US\$3,9 bilhões, resultado advindo com US\$24,3 bilhões em exportações e US\$20,4 bilhões em importações, com uma corrente comercial em US\$44,8 bilhões. Nas exportações, se comparadas as médias de dezembro de 2021 com dezembro de 2020, houve crescimento de 26,3%. Em relação às importações, houve crescimento de 24% (Ministério da Economia, 2022).

Nessa linha, conforme o Ministério da Economia, atual Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços, no ano de 2021 o Brasil obteve uma corrente comercial superior a US\$500 bilhões, os quais se distribuíram entre as exportações que atingiram US\$280 bilhões e as importações com aproximadamente US\$219 bilhões, o que resultou em superávit de mais de US\$61 bilhões. Segundo Bongiolo (2022), esse valor foi o segundo melhor desde 1995, alcançando 21% a mais do que os dados de 2020.

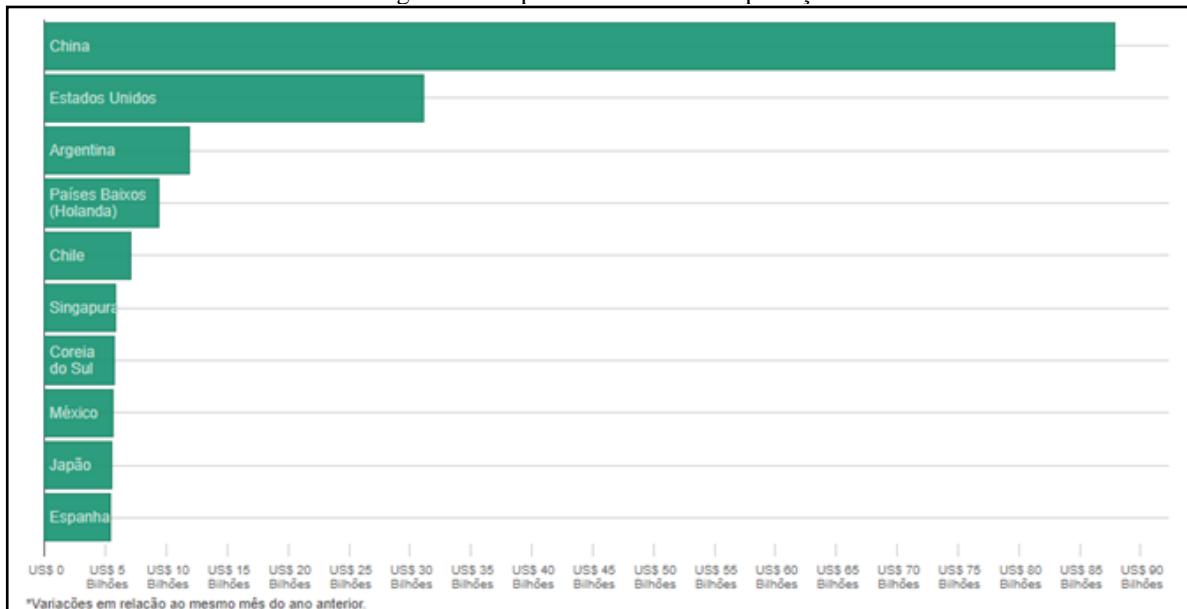
Figura 01. Série histórica da Balança Comercial Brasileira (2011-2022)



Fonte: Bongiolo, UNESC, 2022

Ainda nesse contexto, o principal parceiro comercial brasileiro no ano (2021) foi a China, com saldo de US\$40 bi positivo, Estados Unidos e Argentina. Segundo Bongiolo (2022), somente a China é responsável por 32% das exportações nacionais, seguido pelos EUA com 12%, e a Argentina com 4%.

Figura 02. Top 10 Destinos das Exportações



Fonte: Bongiolo, UNESC, 2022

Entre os principais produtos exportados pelo Brasil em 2021, os três primeiros foram:

**Quadro 01. Principais produtos exportados pelo Brasil em 2021**

Nome	Percentual
Minério de ferro e seus concentrados	16%
<b>Soja</b>	<b>14%</b>
Óleos brutos de petróleo ou de minerais betuminosos, crus	11%

Fonte: adaptado Bongiolo, UNESC, 2022

Segundo, os três principais destinos das exportações dos três primeiros produtos mais exportados pelo Brasil foram:

**Quadro 02. Principais destinos dos três principais produtos brasileiros em 2021**

Nome	País	Valor US\$ Bilhões
Minério de ferro e seus concentrados	China	28.841.240.921
	Malásia	2.856.913.238

	Barein	1.793.581.742
	Outros destinos	11.260.000,00
<b>Soja</b>	China	27.208.101.300
	Espanha	1.665.074.447
	Tailândia	1.289.044.154
	Outros países	8.460.000,00
	China	14.252.234.905
Óleos brutos de petróleo ou de minerais betuminosos, crus	Estados Unidos	3.079.455.819
	Índia	2.243.933.674
	Outros países	11.040.000,00

Fonte: adaptado Bongiolo, UNESC, 2022

Analisando o quadro acima, é possível notar que os três produtos mais exportados pelo Brasil em 2021, o Minério de ferro e seus concentrados, a Soja e os Óleos brutos de petróleo somaram, respectivamente, US\$ 44,7 bilhões, US\$ 38,6 bilhões e US\$ 30,6 bilhões, chegando a um total de US\$ 83,2 bilhões, mais de 50% do total de exportações no ano, assinalando o nível de representatividade destas commodities na economia nacional. Ante esse cenário, nota-se o quanto o incentivo e o suporte ao comércio exterior brasileiro são fundamentais ao desenvolvimento do país e no crescimento das commodities, traduzido essencialmente em resultados positivos e de maior competitividade para o alcance de um novo patamar exportador. Programas de financiamento e seguro de exportações, oferecidos por instituições como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e a Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos (Apex-Brasil), juntamente com a desburocratização de processos alfandegários, têm aumentado a competitividade das empresas brasileiras no mercado internacional (Hister, Werlang, 2021; Dwerc et al., 2020).

## A CADEIA DE SOJA

A soja é a cultura agrícola com maior índice de comercialização nacional no exterior, conforme índices da balança comercial brasileira (Bastos *et al.*, 2023).

A Soja, cultivada é uma planta herbácea incluída na classe Magnoliopsida (Dicotiledônea) ordem Fabales, família FABACEAE, gênero Glycine L. É uma planta com grande variabilidade genética, tanto no ciclo vegetativo (período compreendido da emergência da plântula até a abertura das primeiras flores), como no período

reprodutivo (período do início da floração até o fim do ciclo da cultura), sendo também influenciada pelo meio ambiente (Moraes *et al.*, 2021, pág. 6).

As primeiras referências à introdução da soja no Brasil datam de 1882, na Bahia (Bonato; Bonato, 1987). Em 1887, o Imperador D. Pedro II fundou o Instituto Agronômico de Campinas, onde foram realizados os primeiros estudos sobre o grão. A produção comercial de soja no Brasil começou a ganhar força no Rio Grande do Sul, especialmente na região das Missões, durante os anos 1960. De acordo com Sieben e Machado (2006), os estados de Santa Catarina e Paraná foram os primeiros a adotar o cultivo da soja, introduzida pelos gaúchos nas décadas de 1960 e 1970. Nas décadas de 1970 e 1980, a soja já era cultivada em Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Distrito Federal, Rondônia e Acre. Na década de 1990, novas áreas de cultivo se abriram no Nordeste (Piauí e Maranhão) e no Norte (Tocantins e Pará). Assim, a espécie se consolidou economicamente em todas as regiões do país, facilitando a migração gaúcha para diversas macrorregiões do Brasil (Sieben; Machado, 2006, p.77). Na década de 1970, a soja emerge nas culturas agrícolas por conta do retorno financeiro que proporcionava aos seus cultivadores, crescendo exponencialmente de 1,5 milhões de toneladas produzidas em 1970 à 124,8 milhões no ano de 2020 (Bastos *et al.*, 2023).

A soja brasileira não é exportada somente em formato de grãos, sendo classificada em mais de 15 tipos, conforme sua produção junto com a classificação padronizada de mercadorias que se origina no Mercosul, a qual denomina-se Nomenclatura Comum do Sul (NCM). Tal classificação inclui não somente a soja em grãos não processada, mas, sim, os diversos subprodutos derivados desta.

No quadro a seguir foram elencadas as classificações (código) e descrição aplicada nas buscas e pesquisas acerca do assunto:

Quadro 03. Classificação da Nomenclatura Comum do Mercosul - Soja

Código NCM	Nome NCM <i>Commodity</i>
12081000	Farinha de soja
23099050	Preparações com teor de cloridrato de ractopamina igual ou superior a 2 %, em peso, com suporte de farelo de soja, dos tipos utilizados na alimentação de animais
21031090	Outros molhos de soja, preparados
23040010	Farinhas e pellets, da extração do óleo de soja
23040090	Bagaços e outros resíduos sólidos, da extração do óleo de soja
15071000	Óleo de soja, em bruto, mesmo degomado

15079010	Óleo de soja, refinado
15079011	Óleo de soja, refinado, em recipientes com capacidade inferior ou igual a 5 litros
15079019	Óleo de soja, refinado, em recipientes com capacidade menor que 5 litros
15079090	Outros óleos de soja
12010010	Soja para semeadura
12010090	Outros grãos de soja, mesmo triturados
12011000	Soja, mesmo triturada, para semeadura
12019000	Soja, mesmo triturada, exceto para semeadura
21031010	Molho de soja, preparado, em embalagens imediatas de conteúdo inferior ou igual a 1 kg
35040020	Proteínas de soja em pó, com teor de proteínas superior ou igual a 90 %, em peso, em base seca

Fonte: Balança comercial brasileira, 2024

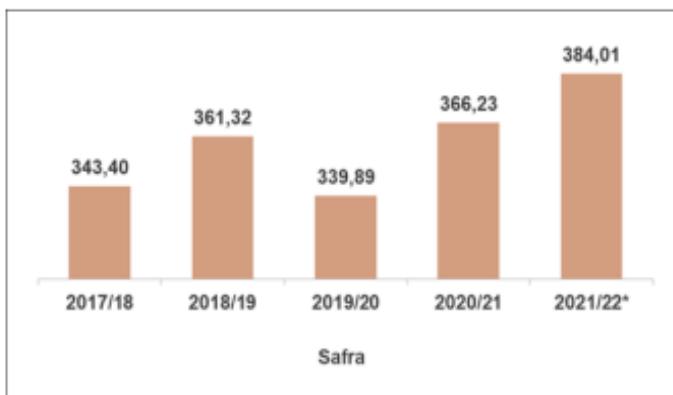
## ANÁLISE DESCRIPTIVA DAS EXPORTAÇÕES DE SOJA BRASILEIRA AO LONGO DO ANO DE 2021

Nesta lógica, entender o cenário internacional em relação à produção e exportação da leguminosa torna-se indispensável ao entendimento sobre o comportamento das exportações de soja brasileira. Segundo o Ministério da Agricultura (2023), em relação às Estatísticas de Comércio Exterior do Agronegócio Brasileiro - Agrostat (sistema), os principais produtos da pauta de exportações brasileiras do agro são: soja, complexo sucroalcooleiro, carnes, produtos florestais, café e cereais, farinhas e preparações, os quais representam aproximadamente 86% das exportações.

Em uma avaliação sobre o quadro das exportações em 2021, verifica-se que as exportações do agronegócio brasileiro alcançaram U\$ 121 bilhões de dólares, que representam um incremento de 19,7% em relação ao ano de 2020 (Embrapa, 2021). Nessa conjuntura, é importante considerar que esse valor indica a totalidade, e, portanto, é necessária análise da sua composição setorial. Reitera-se, ainda, que, considerando os seis principais setores (que abrangem 85% do valor total das exportações do agro), o complexo soja foi o único a apresentar nítida tendência de crescimento no total das exportações brasileiras do agro conforme a figura anterior (Embrapa, 2021). Ante essa análise, conforme o Departamento de Economia Rural – DERAL do Paraná (2021), no Prognóstico Agropecuário Soja 2021/2022, os dados da USDA (*United States Department of Agriculture*) revelam que a produção de soja 2020/21 foi de

336,23 milhões de toneladas numa área cultivada de 125,87 milhões de hectares. Mesmo com problemas climáticos em algumas regiões produtoras foi uma safra volumosa, sendo a maior até então.

**Figura 03. Produção de soja no mundo 2017/2018 (estimativa em milhões de toneladas).**



Fonte: DERAL, 2021

Ainda de acordo com o Departamento, no ano de 2020, foram produzidas cerca de 366,23 milhões de toneladas de soja, com destaque para o Brasil, com 138 milhões de toneladas; Estados Unidos com 114,7 milhões de toneladas; e Argentina com 46,2 milhões toneladas, perfazendo juntos 82% da produção mundial total no referido período. No mesmo prognóstico foi apresentado que o Brasil figurou como o principal exportador em 2021, com 81,6 milhões de toneladas, seguido por Estados Unidos (61,6 milhões) e Paraguai (6,6 milhões), a Argentina ficou em quarto lugar com 5,2 milhões de toneladas. Nesse cenário, o Brasil e os Estados Unidos representaram 87% da exportação da safra 2020/21. Nessa linha, a Companhia Nacional de Abastecimento - CONAB, no Boletim nº 12, Safra 2021/22, informa que a produção de soja em grãos da safra 2021/22 foi de cerca de 125,55 milhões de toneladas. As importações da safra 2021/22 registraram uma significativa queda, passando de 900 mil toneladas para 500 mil toneladas. Essa redução, de 60%, é atribuída a uma expectativa de menor importação em 2022 comparada ao mesmo período de 2021. Esse cenário reflete uma adaptação às novas condições de mercado, onde fatores internos e externos influenciam as decisões de importação. Por outro lado, as exportações apresentaram um crescimento notável, aumentando de 75,23 milhões de toneladas para 77,20 milhões de toneladas. Esse aumento é impulsionado por uma perspectiva de maior disponibilidade interna do grão, resultante do ajuste na produção. A maior produção

interna permite ao Brasil atender a uma demanda externa crescente, fortalecendo sua posição no mercado internacional. Segundo a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB, 2022), essa estratégia de ajuste de produção e foco nas exportações é fundamental para manter a competitividade do país no cenário global, garantindo a capacidade de resposta às necessidades do mercado internacional e contribuindo para o equilíbrio da balança comercial brasileira.

Figura 04. Soja em 2021



Fonte: CONAB, 2021

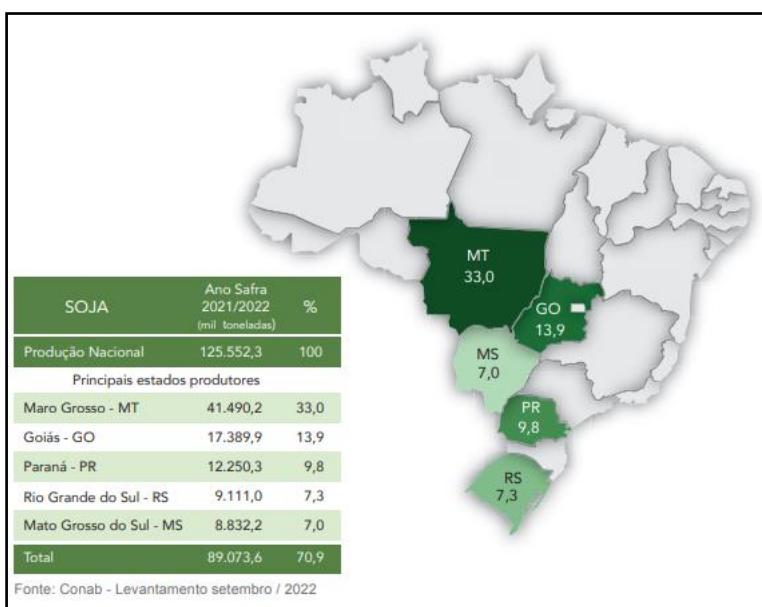
Figura 05: Balanço de Oferta e Demanda de Soja (mil ton)

PRODUTO	SAFRA	ESTOQUE INICIAL	PRODUÇÃO	IMPORTAÇÃO	SUPRIMENTO	CONSUMO	EXPORTAÇÃO	ESTOQUE FINAL
SOJA EM GRÃO	2020/21	4.220,8	139.385,3	863,7	144.469,8	49.508,7	86.109,8	8.851,3
	2021/22	8.851,3	125.552,3	500,0	134.903,6	51.511,3	77.199,2	6.193,1
FARELO	2020/21	1.473,0	35.349,6	4,4	36.827,0	17.905,0	17.149,1	1.772,8
	2021/22	1.773,0	36.955,2	5,0	38.733,2	18.345,0	18.862,1	1.526,1
ÓLEO	2020/21	415,0	9.265,4	107,1	9.787,5	8.012,6	1.650,9	124,0
	2021/22	124,0	9.785,2	40,0	9.949,2	7.527,0	2.100,0	322,2

Fonte Conab e Secex, 2021

Fazendo um breve panorama sobre a produção de soja no Brasil na safra 2021/2022 ficou estimada em 125,6 milhões de toneladas, com um contexto no qual problemas climáticos ocorridos em 2022 provocaram redução relevante na produção, com Rio Grande do Sul e Paraná consolidando as maiores perdas. Assim sendo, lideram a produção do grão no país estados de Mato Grosso, com 33%; Goiás, com 13,9%; Paraná, com 9,8%; Rio Grande do Sul, com 7,3%; e Mato Grosso do Sul, com 7%, os quais representam 70,9% da produção nacional, embora existam outros estados que tenham a soja como um dos principais produtos de seu cultivo na formação do valor da produção (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2022).

Figura 6. Estados produtores de Soja



Fonte: MAPA 2022

Em relação a produção de soja, em julho de 2022, de acordo com a Embrapa, o Brasil já teria alcançado o maior produtor de soja mundial em 2021, considerando os 131 milhões de toneladas, mais de um terço da produção mundial, indicando uma posição histórica do país, que vem se consolidando nas últimas décadas. No contexto mundial, Estados Unidos, Brasil e Argentina representaram cerca de mais de 80% da produção, com um índice de 381 milhões de toneladas em 2021.

Figura 7. Soja - produção

	Soja - Produção (milhões de toneladas)										
	Mundo	1º EUA	2º Brasil	3º Argentina	4º China	5º Índia	6º Paraguai	7º Canadá	8º Bolívia	9º Ucrânia	10º Rússia
2021	<b>381</b>	<b>122</b>	<b>131</b>	<b>53</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>7,5</b>	<b>3,2</b>	<b>4,2</b>	<b>4,9</b>
2000-2021	<b>5.812</b>	<b>2.048</b>	<b>1.665</b>	<b>961</b>	<b>333</b>	<b>222</b>	<b>151</b>	<b>102</b>	<b>48</b>	<b>45</b>	<b>41</b>

2021: Estimativa

Fonte: Embrapa, 2022

No cenário de exportação, corrobora, ainda, a Embrapa que “O Brasil foi o maior exportador mundial de soja em grãos, em 2021, com aproximadamente 50% do comércio. Esta posição foi firmada nos últimos 22 anos, em que o Brasil exportou quase 40% do total”.

Figura 08. Exportação de Soja - quantidade

SOJA EXPORTAÇÃO (QUANTIDADE)											
Soja - Exportação (milhões de toneladas)											
	Mundo	1º Brasil	2º EUA	3º Argentina	4º Paraguai	5º Canadá	6º Uruguai	7º Holanda	8º Ucrânia	9º Rússia	10º China
2021	181	91	62	6,8	6,4	5,2	2,5	0,91	2,9	1,2	0,06
	-	50,0%	34,5%	3,8%	3,5%	2,8%	1,4%	0,5%	1,6%	0,7%	0,03%
2000-2021	2.241	895	895	179	88	61	35	26	25	6,0	5,2
	-	39,9%	39,9%	8,0%	3,9%	2,7%	1,6%	1,2%	1,1%	0,3%	0,2%

Fonte: Embrapa, 2022

No que diz respeito aos valores em dólar (US\$), consta que “as exportações brasileiras de soja somaram 31 bilhões de dólares em 2021, liderando o comércio internacional, e US\$ 391 bilhões de dólares nas duas últimas décadas”.

Figura 09. Exportação de Soja - valor

SOJA EXPORTAÇÃO (VALOR)											
Soja - Exportação (bilhões de dólares americanos)											
	Mundo	1º EUA	2º Brasil	3º Argentina	4º Paraguai	5º Canadá	6º Uruguai	7º Holanda	8º Ucrânia	9º China	10º Rússia
2021	61	21	31	1,9	1,9	1,9	0,74	0,32	1,0	0,04	0,39
	-	34,8%	50,2%	3,0%	3,1%	3,2%	1,2%	0,5%	1,6%	0,1%	0,6%
2000-2021	997	407	391	74	35	30	16	12	11	3,9	2,0
	-	40,8%	39,2%	7,5%	3,5%	3,0%	1,6%	1,3%	1,1%	0,4%	0,2%

Fonte: Embrapa, 2022

Conforme a organização Columbia Trading (2022), por muitos anos, a soja tem sido o carro-chefe das exportações do Brasil, perfazendo, em 2021, cerca de 13,8% do total das exportações do país, sendo presente em todas as regiões do Brasil, com predominância no Sul e Centro-Oeste, tendo a China como maior importador da *commodity*. No cenário de 2021, a soja gerou uma receita de quase 39 bilhões de dólares para o Brasil, segundo dados do Comexstat (2021). A tendência é que haja elevação na próxima década, atingindo algo em torno

de 120 milhões de soja em grão na safra 2030/2031 (Brasil, 2021; Estados Unidos, 2021). O efeito do nível de abertura ao comércio mundial sobre a região agrícola da América Latina e do Caribe é especialmente pertinente. Este acesso a novos mercados também depende fortemente da implementação de acordos comerciais, como os negociados recentemente entre a União Europeia e o Mercosul (OCDE; FAO, 2021), os quais representam uma alternativa para abrir o acesso a mercados mais diversificados e heterogêneos, de forma que os exportadores da região possam diversificar e aumentar as exportações. De um modo geral, a inserção em novos mercados pode possibilitar a diversificação da pauta de exportação, uma das metas da consolidação da economia e da mitigação de riscos e vulnerabilidades associadas à exposição e dependência de poucos produtos ou mercados, como a exportação de frutas frescas, um setor que tem grande potencial de expansão no mercado externo (Embrapa, 2021).

## **IMPACTO DA PANDEMIA NAS EXPORTAÇÕES DE SOJA**

O comércio internacional foi fortemente impactado pela pandemia de Covid-19, trazendo desafios sem precedentes para a economia global. No caso do Brasil, um país com uma economia exportadora significativa, as mudanças no panorama global tiveram repercussões diretas nas suas exportações. Antes de adentrar à análise do período pós-pandemia, é crucial compreender o cenário econômico anterior. O Brasil enfrentava desafios significativos, incluindo a estagnação econômica, baixo crescimento do PIB e alta taxa de desemprego. As exportações desempenhavam um papel vital na tentativa de impulsionar o crescimento econômico, sendo responsáveis por uma parcela substancial da receita do país.

A eclosão da pandemia em 2020 desencadeou uma série de choques na economia global. Restrições de viagens, interrupção das cadeias de suprimentos e uma demanda global reprimida resultaram em uma contração significativa do comércio internacional. O Brasil não escapou desses efeitos, com as exportações sofrendo uma queda acentuada nos primeiros meses da crise. Segundo Grundling e Campos (2022), a pandemia teve um impacto considerável, de forma negativa, na economia brasileira, afetando diversos setores e segmentos industrial, todavia, o setor agrícola ou de base florestal continuou aquecido, em uma perspectiva a longo prazo. Produtos como *commodities*, dos quais o Brasil é um dos principais produtores mundiais, foram particularmente afetados. A queda na demanda global por *commodities* como petróleo, minério de ferro e soja teve um impacto direto nas exportações brasileiras. Além disso, a desvalorização do real frente ao dólar também afetou os preços das exportações, embora tenha proporcionado certa vantagem competitiva em alguns mercados.

## A RESILIÊNCIA DA CADEIA DA SOJA NO AGRONEGÓCIO E A BALANÇA COMERCIAL BRASILEIRA

No âmbito da economia nacional, o PIB (Produto Interno Bruto) representa a soma de tudo que foi produzido de bens e serviços finais de determinada região, em valores monetários, considerado um dos mais importantes indicadores da economia de um país (Bueno *et al.*, 2021; Nascimento *et al.*, 2018). O crescimento da economia brasileira está fixado ao agronegócio através de sua cadeia produtiva, considerando que o país se destaca por seu clima e extensão territorial significativos, sendo um grande competidor no mercado de fornecimento de alimentos (Bueno *et al.*, 2021; SMALCI, 2020). Nesta perspectiva, o agronegócio configura-se como um pilar fundamental das exportações brasileiras, com a soja desempenhando um papel central nesse mercado. Sendo um setor fundamental para a economia nacional, este vem contribuindo com o PIB (25%) e com a balança comercial, as exportações equivalem a 36%, com a criação de aproximadamente 37% de todos os empregos do país (Vieito, 2013).

Comparativamente, em 2020, conforme cálculos do Cepea (Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada), da Esalq/USP, realizados em parceria com a CNA (Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil), o PIB do agronegócio brasileiro avançou 24,31% no ano de 2020, com uma participação de 26,6% no PIB brasileiro, versus 20,5% em 2019. Em valores financeiros o PIB brasileiro totalizou em R\$ 7,45 trilhões em 2020, ao mesmo tempo que, o PIB do agronegócio chegou perto de R\$ 2 trilhões (Bueno *et al.*, 2021; SMALCI, 2020). Silva *et al.* (2020), assinala que o segmento de produtos (*commodities*) é consideravelmente relevante à pauta exportadora nacional, já que representa uma contribuição significativa sobre os resultados exportadores e o superávit na balança comercial brasileira.

Figura 10. Valor comparativo dos produtos brasileiros exportados

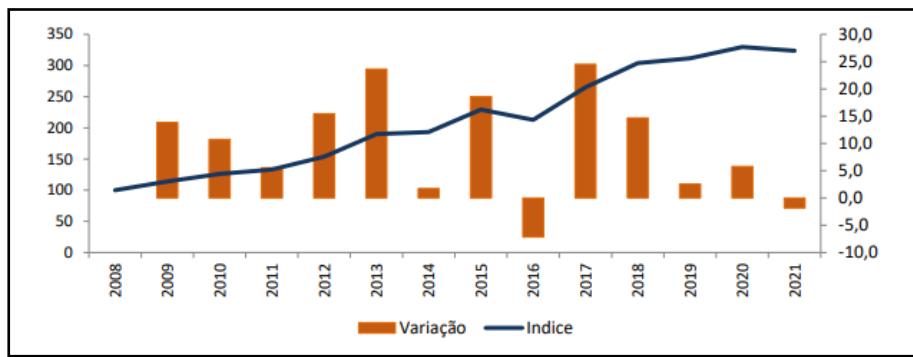
Produtos	2020	2019	Variação em %
Soja	25.663.728.576	19.618.659.836	30,81
Minério de Ferro	14.192.701.233	15.165.039.347	-6,41
Óleos Brutos de Petróleo	13.774.854.775	15.472.544.386	-10,97
Açúcares e Melaço	5.054.978.145	3.185.493.037	50,69
Carne Bovina	4.805.326.448	3.703.920.961	29,74
<b>Total</b>	<b>63.491.589.177</b>	<b>57.145.657.567</b>	<b>20,37</b>

Fonte: Dados adaptados do Ministério da Economia, Indústria, Comércio Exterior e Serviços (2020)

Importante destacar com base nos dados dispostos que o Brasil se confirma como exportador baseado no agronegócio e indústria extrativa, com destaque à soja, que figura como primeiro lugar nas exportações, considerando que não sofreu tantas variações no seu valor internacional durante a pandemia, contrabalanceando com aqueles produtos que se estabelecem como mais exportados pela nação. Em uma análise sobre o ano de 2021 revela-se que a balança comercial brasileira alcançou o maior superávit de sua série histórica, totalizando US\$ 61,2 bilhões, representando um aumento de US\$ 10,8 bilhões em relação ao saldo de 2020. No caso da corrente de comércio (soma de exportações e importações) também atingiu um valor recorde de US\$ 500 bilhões, impulsionada por um aumento de 34,2% nas exportações e 38,2% nas importações entre 2020 e 2021, essas informações revelam que houve crescimento das exportações, sendo predominantemente impulsionado pela variação dos preços, que aumentaram 29,3%, enquanto o volume exportado cresceu 3,2%. Importante destacar que as exportações de *commodities* corresponderam a 67,7% nas exportações totais, o que explica o desempenho do fluxo comercial. Em valor, as vendas de *commodities* aumentaram 37,7%, sendo a variação dos preços de 38,9% acompanhada de um recuo no volume de 1,8% (Pereira et al., 2022).

Nesse cenário, a agropecuária figura com participação de 20% do computo das exportações nacionais, registrando aumento em valor de 23,6%, 27,2% nos preços e recuo de 1,8% no volume. No caso da soja, esta *commodity* correspondeu a 70% das vendas no setor, com um crescimento de 35,3%, em valor, seguido de outros produtos como café (10,5% de participação, com aumento de 16,5%). Levando em consideração que o resultado das vendas por setor é refletido na composição dos principais produtos exportados, tem-se, em ordem decrescente, o minério de ferro, soja e petróleo bruto, correspondendo a 41% das exportações brasileiras em 2021, com 46% de participação dos principais produtos. Quanto aos demais que foram exportados, na lista dos 10 principais, temos *commodities* como carnes, farelo de soja, celulose, semimanufaturas de ferro e aço e o açúcar (Pereira et al., 2022). Considerando tais fatores, a balança comercial brasileira fechou com superávit recorde em 2021. Em termos de equilíbrio macroeconômico, o comércio exterior não foi uma preocupação em 2021 (Pereira et al., 2022).

Figura 11. Índice de volume das exportações da agropecuária e variação percentual - 2020/2021



Fonte: FGV IBRE, 2022

A tendência aponta para um crescimento no comércio internacional do setor agrícola, que está se tornando cada vez mais globalizado, considerando que produtos consumidos em uma região podem agora provir de várias partes do mundo, refletindo um aumento no volume de comércio entre países emergentes e em desenvolvimento. Observa-se uma integração mais profunda do sistema agroalimentar global, com uma parcela crescente do comércio ocorrendo nas cadeias globais de valor, onde as etapas de processamento estão distribuídas em múltiplos países. Isso conecta os setores agrícolas a outros segmentos da economia mundial (Grudling; Campos, 2022; OECD, 2021). Assim, a estratégia de comércio com outros países configura a chave para o sucesso do *agribusiness* latino-americano, fortalecendo o setor e reduzindo riscos econômicos regionais. A presença do comércio no mercado global tem crescido significativamente, com perspectivas de aumento no valor líquido das exportações em cerca de 31% para a próxima década, valor inferior à década anterior, considerando-se a desaceleração previstas nas exportações brasileiras e argentinas, que são os líderes exportadores na América Latina (Grudling; Campos, 2022; OECD; FAO, 2021).

Conforme as considerações do Ministério da Economia (2021), o ano de 2021 teve como marca a volta da geração de empregos, retomada dos níveis de investimentos, [...] e retomada do comércio exterior. Nesse aspecto, é notório que em 2021 o Brasil se reergue na economia, de acordo com os resultados apresentados no balanço do Ministério da Economia, com a taxa de desemprego, por exemplo, em 12,6%, patamar que era característico ao cenário pré-pandemia (após o pico de 14,9% de desemprego em setembro de 2020), tal resultado foi melhor que em 2017, quando o índice estava em 13% (Guedes, 2021). A retomada dos níveis de investimento, também é indicada como conquista nacional em 2021, chegando a 19,4% do PIB, ao final do terceiro trimestre, considerando o critério de Formação Bruta de Capital Fixo (FBCP). O comércio exterior também acelerou em 2021, tendo por base os dados acumulados até a terceira semana de dezembro, no qual o superávit comercial superou o valor de R\$ 59

bilhões e a corrente de comércio ultrapassou os US\$ 482 bilhões em 2021 (Ministério da Economia, 2021).

## PROJEÇÕES E PERSPECTIVAS DAS EXPORTAÇÕES DE SOJA

Na conjuntura atual de exportações brasileiras, considerando os dados obtidos ao longo dos anos, visualiza-se o crescimento nas mesmas, especificamente em produtos agropecuários. As projeções do Mapa (Brasil, 2021) apontam a tendência de alta nas exportações em produtos específicos e a participação do Brasil nesses mercados com as exportações de soja com crescimento em 33,6% na próxima década; as do milho em 43,8%; e café em 23%. Já as projeções do Usda (Estados Unidos, 2021) apontam que em 2030-2031, o Brasil tende a ser o principal exportador mundial da leguminosa soja, com a participação de cerca de 55,5% do mercado mundial, sendo o segundo maior exportador de milho, com carteira de 26% (Embrapa, 2022).

A figura a seguir demonstra as projeções entre 2020/2021 e 2030/2031, com a respectiva variação entre esses ciclos.

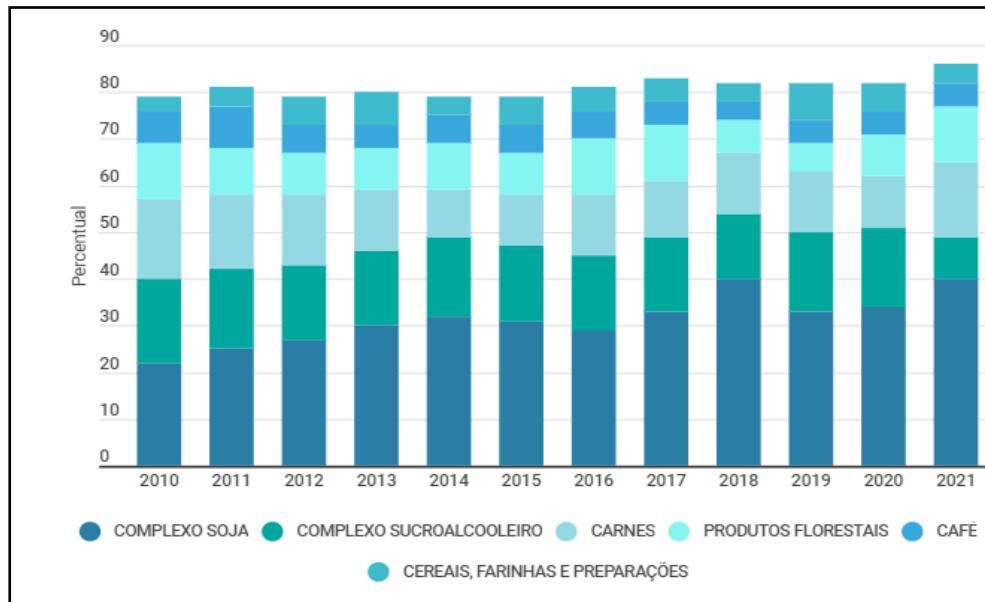
Figura 12. Projeções das exportações dos principais produtos da pauta exportadora, entre 2020 e 2021 e 2030/2031 e variação percentual entre os períodos

Produtos	2020/2021	2030/2031	Variação (%)
Soja (milhões de toneladas)	85,3	116	33,6
Milho (milhões de toneladas)	29,5	42,4 - 61	43,8
Café (milhões de sacas)	29,7	38,9	23,0
Algodão em pluma (milhões de toneladas)	2,2	2,8	29,0
Açúcar	26,6	32,7	22,8%

Fonte: Embrapa, 2022

Analisando as projeções constantes na figura a seguir, é possível depreender que o complexo da soja brasileira vem apresentando clara tendência ao crescimento, sendo uma *commodity* basilar das negociações brasileiras internacionais (Embrapa, 2022).

Figura 13. Principais produtos da pauta exportadora do agro brasileiro no período de 2000 a 2021. Infogram



Fonte: Embrapa, Agrostat, 2022

A Embrapa ainda cita que em 2010, a soja era responsável por 18% das exportações do agronegócio e, em 2020, chegou a 35%. “A tendência é que haja elevação na próxima década, atingindo em torno de 120 milhões de soja em grão na safra 2030/2031” (Brasil, 2021; Estados Unidos, 2021).

A extensão da abertura mundial do comércio terá consequências significativas para o setor agropecuário da América Latina e do Caribe. Com a globalização crescente, as oportunidades para acessar novos mercados aumentam, proporcionando aos produtores agrícolas da região a possibilidade de expandir suas operações além das fronteiras tradicionais. Esse processo, no entanto, não depende apenas da abertura dos mercados, mas também da implementação eficaz de acordos comerciais, como o estabelecido entre o Mercosul e a União Europeia (OECD; FAO, 2021). Tais acordos são fundamentais para remover barreiras comerciais, estabelecer normas claras e promover a cooperação econômica entre as regiões envolvidas.

A ampliação de novos mercados traz consigo a oportunidade de diversificar a pauta exportadora. Isso significa que produtos que antes tinham um mercado limitado podem encontrar novas oportunidades de comercialização. Um exemplo disso é o setor de frutas frescas, que pode se beneficiar enormemente com a abertura de novos mercados. A diversificação das exportações não só aumenta as receitas dos produtores, mas também fortalece a posição da América Latina e do Caribe no mercado global, tornando-os menos dependentes de um número restrito de produtos e mercados (Embrapa, 2022).

As exportações de soja brasileira em grãos, projetadas para o período 2031/2032 são de cerca de 114,9 milhões de toneladas (Mapa, 2022), com o USDA (2022) projetando 136,1 milhões de toneladas pelo Brasil. Essa variação comparada à 2021/2022 se dá pela estimativa de aumento na quantidade do produto em cerca de 43 milhões de toneladas, com uma participação de 59,8% nas exportações. Já a ABIOVE projeta um aumento forte na demanda de óleo de soja, derivado do uso do B20, que é a mistura obrigatória de 20% deste biodiesel à gasolina (Mapa, 2022).

Quanto as projeções do MAPA indicam, nesse aspecto, que a produção de soja para o ciclo 2031/32 são de 179,3 milhões de toneladas, um acréscimo de 42,8% em relação ao produzido em 2021/22, ainda que seja um percentual abaixo do crescimento ocorrido na década que antecedeu (54,1%). Esse crescimento baseia-se na expansão da área produtiva (49,5%).

Na tabela a seguir estão detalhadas tais projeções estimadas.

Tabela 01: Produção, Consumo e Exportação de Soja em Grão (mil ton)

	Produção (mil t)		Consumo (mil t)		Exportação (mil t)	
	Projeção	Lsup.	Projeção	Lsup.	Projeção	Lsup.
2021/22	125.552	-	47.905	-	77.199	-
2022/23	150.364	-	51.207	-	91.950	-
2023/24	142.192	155.992	50.597	54.589	90.490	101.781
2024/25	153.515	168.424	51.178	55.663	95.007	108.360
2025/26	153.316	171.531	53.283	57.848	97.320	113.237
2026/27	159.927	179.669	54.004	59.199	100.446	118.304
2027/28	162.513	184.336	54.580	60.272	103.273	122.967
2028/29	167.478	190.827	55.972	61.864	106.209	127.554
2029/30	171.037	196.021	57.044	63.265	109.105	131.991
2030/31	175.426	201.832	57.833	64.431	112.016	136.343
2031/32	179.325	207.142	58.932	65.783	114.922	140.609

Variação %	
2021/22 a 2031/32	
Produção (mil t)	42,8%
Consumo (mil t)	23,0%
Exportação (mil t)	48,9%

Fonte: Embrapa; Conab, 2022

Neves (2023) aponta que segundo dados de 2022 da Comex (Comissão de Comércio Exterior), a soja é hoje o principal produto na pauta de exportações do setor agropecuário e também na pauta de exportações totais. Como reflexo do cenário global desfavorável, o volume total exportado entre janeiro e junho de 2022 diminuiu 7,8% em comparação ao mesmo período de 2021, porém o valor das exportações segue batendo recordes devido à alta dos preços das *commodities* e chegou a superar os 30 bilhões de dólares no período.

## CONCLUSÃO

A análise da evolução das exportações brasileiras de soja ao longo de 2021 revelou um cenário de transformações significativas e desafios superados em meio à complexidade da pandemia de Covid-19. Neste estudo, foram explorados os diferentes aspectos que influenciaram o desempenho do comércio exterior do Brasil, desde os impactos imediatos da crise sanitária até as perspectivas futuras para o setor. Ao longo dos capítulos, observamos como a pandemia afetou de forma desigual os diversos setores da economia brasileira, destacando a resiliência do agronegócio, a adaptação da indústria manufatureira e a crescente importância dos serviços nas exportações do país. Foi também analisada a estratégia de gerenciamento de riscos, juntamente com a resposta do governo e do agronegócio brasileiro, identificando medidas de estímulo ao comércio exterior e estratégias de adaptação ao novo contexto global.

Em 2021, observamos sinais de recuperação econômica e expansão das exportações brasileiras, impulsionados pelo aumento da demanda externa e pela retomada dos investimentos. No entanto, reconhecemos os desafios persistentes que o Brasil enfrenta, incluindo a necessidade de diversificar os mercados de exportação, investir em infraestrutura logística, promover a inovação e a sustentabilidade e enfrentar as incertezas geopolíticas e econômicas. No atual cenário econômico global, as perspectivas das exportações brasileiras são marcadas por uma série de desafios e oportunidades. O Brasil, como uma das principais economias emergentes, enfrenta um ambiente internacional dinâmico, influenciado por questões geopolíticas, flutuações nos preços das commodities, mudanças nas políticas comerciais e a pandemia de Covid-19.

Em suma, este estudo ofereceu uma visão abrangente da evolução das exportações brasileiras no contexto pós-pandemia, destacando tanto os desafios enfrentados quanto as oportunidades a serem aproveitadas. Que as lições aprendidas aqui possam orientar políticas e ações que impulsione o crescimento econômico e contribuam para um futuro próspero e sustentável para o Brasil no cenário internacional.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Adalberto; CONTINI, Elísio. *O Agro no Brasil e no mundo: um panorama do período de 2000 a 2021*. Embrapa, 2022. Disponível em: <https://embrapa.br/documents/10180/26187851/O+agro+no+Brasil+e+no+mundo/098fc6c1-a4b4-7150-fad7-aaa026c94a40>. Acesso em 03 de abril 2024

Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. NBR ISSO 31000: Gestão de riscos: Princípios e diretrizes. Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. Acórdão n°2.467/2013-TCU-Plenário. Ata 35, Sessão de 11/09/2013. Levantamento de auditoria para elaboração de indicador para medir o grau de maturidade de entidades públicas

na gestão de riscos. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.tcu.gov.br>>. Acesso em 15 abril 2024.

\_\_\_\_\_. *A gestão de riscos e a governança na pandemia por Covid-19 no Brasil: análise dos decretos estaduais no primeiro mês*. Observatório Covid-19. Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde. Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), 2020. Disponível em: [https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/41452/relatorio\\_cepedes\\_gestao\\_riscos\\_covid19\\_final.pdf;jsessionid=83A3F972C79CD3812BB7B57478F78659?sequence=2](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/41452/relatorio_cepedes_gestao_riscos_covid19_final.pdf;jsessionid=83A3F972C79CD3812BB7B57478F78659?sequence=2). Acesso em 01 maio de 2024

AZEVEDO, A. F. Chaves de. *Commodities: uma abordagem através dos mercados de petróleo e boi gordo*. Monografia de Conclusão de Curso. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Junho de 2004. Disponível em: [https://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Antonio\\_Fernando\\_Chaves\\_de\\_Azevedo.pdf](https://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Antonio_Fernando_Chaves_de_Azevedo.pdf). Acesso em 15 abril de 2024

\_\_\_\_\_. *Balança Comercial registra superávit de US\$ 61 bilhões em 2021*. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2022/01/balanca-comercial-registra-superavit-de-us-61-bilhoes-em-2021>. Acesso em 08 abril de 2024

BASTOS, J. M.; MACHADO, E. M.; WESSLER, M. A. *A espacialização da produção de soja no Paraná e a evolução das exportações de grãos pelo porto de Paranaguá entre 2010 e 2020*. Revista Geografar - Curitiba, v.18, n.1, p. 24-44, jan. a jun./2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/80875/49875>. Acesso em 15 abril de 2024

BONGIOLO, Victor H. *Produtos mais Exportados pelo Brasil e seus destinos em 2021. Laboratório Gestão e Estratégia em Negócios Internacionais*. Universidade do Extremo Sul Catarinense. 28/05/2022. Disponível em: <https://unesc.net/portal/blog/ver/656/51031>. Acesso em 08 abril de 2024

BOTELHO, Maurílio Lima. (2017) *Entre as crises e o colapso: cinco notas sobre a falência estrutural do capitalismo*. Revista Maracanã, (18): 157-180.

\_\_\_\_\_. *Brasil superou os impactos econômicos da pandemia e está pronto para crescer*. Ministério da Economia, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/principais-acoes-na-area-economica/balancos-e-perspectivas/noticias/brasil-superou-os-impactos-economicos-da-pandemia-e-esta-pronto-para-crescer>. Acesso em 08 abril de 2024

BRITO, Laiane P. *Análise dos efeitos da pandemia do coronavírus no agronegócio brasileiro*. Repositório PUC Goias Ciencias Contabeis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3729/2/Laiane%20Pereira%20Brito.pdf>. Acesso em: 02 abril de 2024

BUENO, J. Dos Santos; NETA, O. A de Oliveira; NASCIMENTO, V. Do. *Análise da relação das exportações de soja dos estados do mato grosso e paraná com o PIB do agronegócio nacional utilizando regressão linear múltipla*. XII FATECLOG. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://fateclog.com.br/anais/2021/parte4/566-740-1-RV.pdf>. Acesso em: 15 abril de 2024

CASTRO, Antonio Maria Gomes; LIMA, Suzana Maria Valle; CRISTO, Carlos Manuel Pedroso Neves. *Cadeia produtiva: marco conceitual para apoiar a prospecção tecnológica*.

2002. Disponível em: <http://www.pee.mdic.gov.br/portalmdic/arquivos/dwl1197031881.pdf>. Acesso em 15 abril de 2024

\_\_\_\_\_. *Conceitos sobre Balança Comercial*. Senado Federal, 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/guia-de-economia/balanca-comercial>. Acesso em 08 abril de 2024.

\_\_\_\_\_. *Comexstat: Estatísticas do Comércio Exterior do Brasil*. MDIC, 2024. Disponível em: <http://comexstat.mdic.gov.br/pt/home>. Acesso em 08 abril de 2024

\_\_\_\_\_. Companhia Nacional de Abastecimento - CONAB, no *Boletim nº 12, Safra 2021/22*. Disponível em: <https://www.conab.gov.br/info-agro/safras/graos/boletim-da-safra-de-graos>. Acesso em 10 abril de 2024

\_\_\_\_\_. Companhia Nacional de Abastecimento - CONAB. *Acompanhamento da safra brasileira de grãos – v.1, n.1 (2013-)* – Brasília : Conab, 2013- v. Disponível em: [https://www.conab.gov.br/info-agro/safras/graos/boletim-da-safra-de-graos/item/download/44171\\_1d9f893d78f593b07d41887104acc43f](https://www.conab.gov.br/info-agro/safras/graos/boletim-da-safra-de-graos/item/download/44171_1d9f893d78f593b07d41887104acc43f). Acesso em: 02 abril de 2024

Dwerck, Esther; et al (2020). *Impactos macroeconômicos e setoriais da Covid-19 no Brasil. Nota Técnica*. Rio de Janeiro: Instituto de Economia da UFRJ

\_\_\_\_\_. *Exportações de Soja*. MDIC, 2024. Disponível em: <http://comexstat.mdic.gov.br/pt/geral/106917>. Acesso em 08 abril de 2024

\_\_\_\_\_. *Gerenciamento de Riscos Corporativos - Estrutura Integrada: Sumário Executivo e Estrutura* (COSO GRC, 2004). Tradução: PricewaterhouseCoopers LLP e Instituto dos Auditores Internos do Brasil, São Paulo, 2007.

FILHO, José Firmino Sousa; MENEZES, Vladson Bahia; SILVA, Libania Araújo. (2018) A dinâmica das exportações brasileiras nos períodos pré e pós-crise financeira mundial de 2008/2009: uma análise shift-share. *Revista de Desenvolvimento Econômico*, 2 (40): 28-51.

GRUDLING, R. D. P., CAMPOS, S. K. *Crescimento das exportações brasileiras e atendimento a novos mercados*. In: Plataforma Visão de futuro do Agro. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/visao-defuturo/intensificacao-tecnologica-econcentracao-da-producao/sinal-etendencia/crescimento-das-exportacoesbrasileiras-e-atendimento-a-novos-mercados>> Acesso em: 08 abril de 2024

HISTER, Camila; WERLANG, Nathalia B. *Os impactos comerciais de uma pandemia: O covid e sua interferência sobre índices exportadores*. Revista de Estudos Internacionais (REI), ISSN 2236-4811, Vol. 12 (2), 2021. Centro Universitário FAI - UCEFF, SC, 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REI/article/download/1404/1075/4436>. Acesso em 09 abril de 2024

MENDONÇA. Maria, L. *O Papel da Agricultura nas Relações Internacionais e a Construção do Conceito de Agronegócio*. Scielo Brazil. Contexto Internacional PUC (PUC). Rio de Janeiro, Vol 37 nº 2 - May-Aug 2015. <https://doi.org/10.1590/S0102-85292015000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cint/a/Yjs35KhVFpmN7wVpTCCjgyJ/>. Acesso em 15 abril de 2024

MORAES, Flávio. H. O.; LONGUINI, J. G.; MARTINS, K. C.; FUNARO, L. B.; ROCHA, M. G. N. Da; VILELA JUNIOR, O. O.; COELHO, P. H. S.; DEVECHIO, F. De F. Da S.;

PEDROSO, R. M. *Projeto Integrado: Cultivo de Soja. Módulo: morfologia e anatomia vegetal e grandes culturas.* Unifeob. ISSN 1983 – 6767. São Paulo, 2021. Disponível em: [http://ibict.unifeob.edu.br:8080/jspui/bitstream/prefix/5921/1/Relatorio1\\_Modulo5 Grupo6\\_EAD\\_2021.pdf](http://ibict.unifeob.edu.br:8080/jspui/bitstream/prefix/5921/1/Relatorio1_Modulo5 Grupo6_EAD_2021.pdf). Acesso em 17 abril de 2024

MOTA, José Aroudo. *Impacto da covid-19 nas exportações das principais commodities brasileiras.* IPEA, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10607/1/Radar\\_65\\_impacto\\_COVID-19\\_exportacoes.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10607/1/Radar_65_impacto_COVID-19_exportacoes.pdf). Acesso em 09 abril de 2024

NEVES, William Rocha. *Análise do Impacto da Volatilidade Cambial sobre as Exportações Brasileiras do complexo milho, complexo soja e petróleo entre 2002 e 2022.* Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/15950/1/willianrochaneves.pdf>. Acesso em 08 abril de 2024

\_\_\_\_\_.OECD; FAO. Agricultural Trade. Disponível em: <https://www.oecd.org/agriculture/topics/agricultural-trade/>. Acesso em: 15 abril de 2024

\_\_\_\_\_.OECD. Agricultural Outlook 2021-2030. Disponível em <http://www.fao.org/3/cb5332en/Chapter2.pdf> Acesso em: 15 abril de 2024

NOGAMI, Otto; PASSO, Carlos Roberto. *Princípios de Economia.* Cengage. São Paulo, 2015

PEREIRA, L. V.; DE SOUZA, A. L. S.; DA CUNHA, J. C., DE ANDRADE, E. C; ALENCAR, H. *Indicador de Comércio Exterior – ICOMEX. Principais resultados da balança comercial de 2021.* Icomex de janeiro referente a balança comercial de dezembro. Instituto Brasileiro de Economia – FGV IBRE. Nº 57. 14/01/2012. Disponível em: [https://portalibre.fgv.br/sites/default/files/2022-01/icomex\\_fgv\\_press-release\\_janeiro2022\\_0.pdf](https://portalibre.fgv.br/sites/default/files/2022-01/icomex_fgv_press-release_janeiro2022_0.pdf) Acesso em: 08 abril de 2024.

PIZZANI, Matheus. *O papel da balança comercial e sua relevância para o câmbio.* CM Capital, 2022. Disponível em: <https://cmcapital.com.br/blog/balanca-comercial-cambio/#:~:text=o%20saldo%20comercial.,Corrente%20de%20com%C3%A9rcio,soma%20entre%20exporta%C3%A7%C3%A7%C3%B5es%20e%20importa%C3%A7%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 08 abril de 2024

\_\_\_\_\_. *Prognóstico agropecuário Soja 2021/2022.* Prognóstico elaborado pelo Deral, Divisão de Conjuntura Agropecuária – PR. Governo do Estado do Paraná. Disponível em: [https://www.agricultura.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-01/soja%20\(2\).pdf](https://www.agricultura.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/soja%20(2).pdf). Acesso em 15 abril de 2024

\_\_\_\_\_. *Quais foram os principais produtos exportados pelo Brasil em 2021?* Columbia Trading, 2022. Disponível em: <https://www.columbiatrading.com.br/produtos-exportados-pelo-brasil>. Acesso em 08 abril de 2024

SANDRONI, Paulo. *Dicionário de economia do Século XXI.* Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTOS, Geovana K.; AMORIM, Maria do Carmo L. de M.. (2019) *Comércio internacional em tempos de crise: exportações de bens e serviços do Brasil e do Mundo (2000-2018).*

Dissertação de Graduação em Relações Internacionais, apresentada ao Centro Universitário Tabosa de Almeida (Orientador: Maria do Carmo Letícia de Moraes Amorim).

SARQUIS, José Buiainain. Comércio internacional e crescimento econômico no Brasil. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. Disponível em: <https://funag.gov.br/loja/download/864-com%C3%A9rcio-internacional.pdf>. Acesso em 08 abril de 2024

\_\_\_\_\_. Secretaria de Política Agrícola. *Projeções do Agronegócio: Brasil 2021/22 a 2031/22 Projeções de Longo Prazo*. 13ª edição, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/producao-de-graos-deve-crescer-36-8-nos-proximos-dez-anos/PROJESDOAGRONEGOCIO20212022a203132.pdf>. Acesso em: 17 abril de 2024.

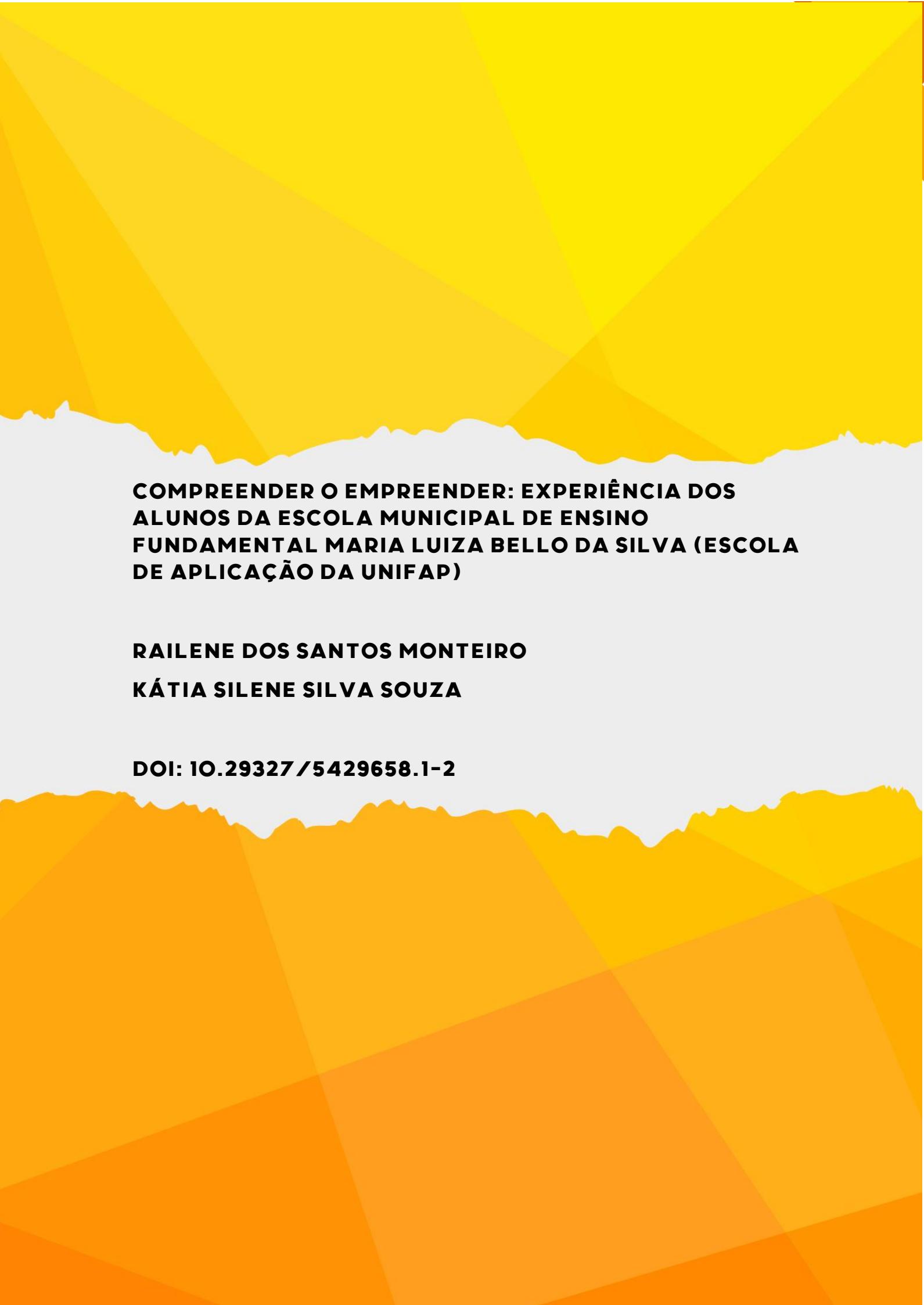
SHIVA, Vandana. *The violence of Green Revolution*. Goa: The Other India Press, 1991.

SILVA, Bruna L. R. Da.; LUNELLI, Flavia; CLETO, Carlos Ilton. *As exportações Brasileiras e a dependência das Commodities*. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.2,p. 15140-15160, Fev. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24597/19654>. Acesso em: 15 abril de 2024

SILVA, Mygre L. da; SILVA, Rodrigo A. da. *Economia Brasileira pré, durante e pós pandemia do Covid-19: Impactos e Reflexões*. Universidade Federal de Santa Maria, Observatório Socioeconômico da Covid-19, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discuss%C3%A3o-07-Economia-Brasileira-Pr%C3%A9-Durante-e-P%C3%A9-B3s-Pandemia.pdf>. Acesso em: 02 abril de 2024

SOUZA, Geraldo da S. e; Gomes, Eliane G.; Gazzola, Rosaura. *Agropecuária brasileira: produtividade e crescimento*. Revista de Política Agrícola, Mar. 2021. Embrapa. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1142516/1/Agropecuaria-brasileira.pdf>. Acesso em: 02 abril de 2024

\_\_\_\_\_. United States Department of Agriculture. Disponível em: <https://apps.fas.usda.gov/psdonline/app/index.html#/app/downloads>. Acesso em 15 abril de 2024



# **COMPREENDER O EMPREENDER: EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIA LUIZA BELLO DA SILVA (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIFAP)**

**RAILENE DOS SANTOS MONTEIRO  
KÁTIA SILENE SILVA SOUZA**

**DOI: 10.29327/5429658.1-2**

# **COMPREENDER O EMPREENDER: EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIA LUIZA BELLO DA SILVA (ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIFAP)**

**DOI: 10.29327/5429658.1-2**

**Railene dos Santos Monteiro**

**Kátia Silene Silva Souza**

## **RESUMO**

A presente pesquisa visa compreender como e de que forma os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Bello da Silva (Escola de Aplicação da UNIFAP) irão empreender, utilizando as propostas de negócios, tais como criações de acessórios em miçangas e da técnica de *tie-dye*. Além da confecção criativa dos produtos feitos pelos alunos , este trabalho apresentará uma análise quanto a produção de estratégias de vendas, registro de fatores de lucros, busca do perfil do comprador e marketing em mídias sociais. O procedimento de investigação deste estudo é a pesquisa-ação, a qual se busca atrelar a teoria e a prática vivenciada pelos alunos e pesquisadores e as consequências dessa ação transformadora na escola. O instrumento de coleta é o diário de campo que sintetizará as ações surgidas no ato da pesquisa paralelo a abordagem qualitativa das atividades observadas. A educação financeira e o empreendedorismo, campos predominantes de atuação da temática, vão muito além do que apresentar o sistema monetário brasileiro ou ensinar a “economizar”, simplesmente vender ou ter interesse visionário descontextualizado, mas sim, a do agenciador, do coordenador e do negociador de cooperação e colaboração. A hipótese levantada e comprovada neste estudo é que os alunos, por ter habilidades desenvolvidas na confecção de acessórios de miçangas e técnicas de tingimento em camisa, *tie-dye*,desenvolveram seus empreendimentos seguindo estratégias de educação financeira que impulsionaram mudanças positivas e possibilidades de futuros negócios de forma consciente e assertiva aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Bello da Silva(Escola de Aplicação da UNIFAP).

**Palavras-chave:** Educação financeira; Empreendedorismo; Prática Pedagógica.

## **INTRODUÇÃO**

As crianças vivem em um mundo cercado de tecnologia e novas ideias. Uma boa ideia é capaz de virar negócio, ajudar na manutenção financeira em casa e na construção de valores e significados da educação financeira. Não cabe possuir uma ideia e não saber empreender, nesse sentido os alunos da EMEF Maria Luiza Bello da Silva saí da teoria à prática, e se propõem a compreender o universo da educação financeira e do empreendedorismo. De modo que este trabalho visa chegar à resposta de qual(is) a importância(s) de se trabalhar o empreendedorismo na infância paralelo as estratégias de negócios e educação financeira. Objetivando, assim, compreender como e de que forma os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Bello da Silva (Escola de Aplicação da UNIFAP) os alunos irão empreender, utilizando as propostas de negócios e educação financeira, tais como criações de acessórios em miçangas e da técnica de *tie-dye*.

A educação financeira por fazer parte diretamente das vidas do alunado, formalmente ao estudar atrelada aos conteúdos dos componentes ofertados, estando presente em todos os

anos do ensino fundamental 1, nos livros didáticos, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa Educa Macapá e Programa Criança Alfabetizada e também faz parte informalmente da vida cotidiana. Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornou-se tema contemporâneo transversal sendo/podendo ser trabalhado transversalmente em todas os componentes disciplinares da Educação Básica. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de *marketing*. Essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da Matemática Financeira e também proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos.

Já a temática empreendedorismo que também contempla este trabalho requer destaque pois, é importante dentro do recinto escolar. As oficinas realizadas foram oportunidades de compreender as formas de empreender, alunos trouxeram ideias, idealizaram coleções, calcularam preços, fizeram táticas de *marketing*. O empreender tem relação direta com o comércio virtual, chamado de *e-commerce*, acompanhando a universalização da rede e a compra e venda por meio de canal seguro.

Tanto o empreendedorismo quanto a educação financeira permeiam essa pesquisa que se constitui de pesquisa-ação, a escolha se deu, pois há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada (THIOLLENT). A coleta dos dados observados no decorrer da ação foi colhidas no diário de campo, no qual as pesquisadoras anotaram as informações relevantes sobre os dados coletados no momento de oficina e práticas do empreendimento criado pelos alunos. Os alunos do 3º ano (321 e 322) criaram um negócio em acessórios de miçangas e os 4º e 5º ano (421 e 521) confeccionaram camisetas em *tie-dye*, ambos os grupos intitularam a empresa, o primeiro de Bello bijoux e o segundo grupo de empresa Bella cores, com coleções próprias, táticas de marketing, criação de veículo de venda, *e-commerce*. A hipótese levantada e comprovada neste estudo é que os alunos, por ter habilidades desenvolvidas na confecção de acessórios de miçangas e técnicas de tingimento em camisa, *tie-dye*, desenvolveram seus empreendimentos seguindo estratégias de negócios e educação financeira. Também veremos no corpo deste trabalho, os objetivos da pesquisa, revisão bibliográfica, metodologia empregada, resultados e discussões da pesquisa.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral**

Compreender como e de que forma os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Bello da Silva (Escola de Aplicação da UNIFAP) do 3º ao 5º ano irão empreender, utilizando as propostas de negócios e educação financeira, tais como criações de acessórios em miçangas e da técnica de *tie-dye*.

### **Objetivos específicos**

- a) Analisar e produzir estratégias de vendas.
- b) Registrar fatores de lucros.
- c) Buscar o perfil do comprador para o empreendimento.
- d) Confeccionar o produto a ser empreendido.

## **REVISÃO DA LITERATURA**

A EMEF Maria Luiza Bello da Silva já vem implementando a prática de empreendedorismo durante os demais anos letivos, além disso com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornou-se parte do currículo o consumismo (tema transversal contemporâneo/BNCC) no qual versa a Economia (trabalho, educação financeira e educação fiscal). A Escola, por ser uma instituição social deve por sua vez acompanhar as mudanças sociais, tanto que por estar inserida em uma sociedade que preza pela prática e ato de empreender precisa criar estratégias e formalizar as vivências sociais.

O empreender já é ação com grande bagagem histórica, ganha um significado mais concreto, ser estudado e associado a pessoas inovadoras que assumiam riscos em seus negócios para adquirir mais lucro. (DORNELAS, 2005), tanto que a partir do final do século XVII o Brasil começou a ser palco de grandes projetos empreendedores. A Primeira Revolução Industrial foi estopim para a construção das principais infraestruturas de transporte e escoamento de mercadorias. Nesse contexto, surge como o reconhecido na época empreendedor Barão de Mau, o qual idealizou inúmeros projetos comerciais, tais como a fabricação de engenhos de açúcar e outros projetos inovadores para a época, ferrovia brasileira (predominava o meio de transposto trem), localizada em Magé no estado do Rio de Janeiro. Houve também primeira rodovia pavimentada do país, entre Petrópolis e Juiz de Fora, em 1856 (processo de interligação por vias áreas, meio transporte).

De acordo com a expansão de ideias empreendedoras, vários empreendedores surgiram deixando sua marca na história brasileira. Os anos 90, período pós-ditadura (regimes não

democráticos) e com a abertura econômica, também foram muito importantes para o país. Ocorreu a entrada de capital estrangeiro e o aumento da competitividade, e foi assim que a cultura empreendedora cresceu no Brasil. Outro fato que merece destaque ainda nessa década, segundo Dornelas (2005) foi a criação do Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) e Softex (Sociedade Brasileira para

Exportação de Software) com a finalidade de incentivar projetos de desenvolvimento do país, tendo como objetivo a difusão do empreendedorismo.

Surgem também várias tipologias de empreendedorismo, tais como:

a) Empreendedores Individuais

Caracteriza por ser um tipo individual de empreendedorismo (negócio). O empreendedor ou empresário individual é totalmente responsável pela sua própria empresa.

b) Empreendedores Corporativos

Grupo de pessoas que administram uma empresa ou organização. A base financeira desse tipo de empreendedorismo está nas mensalidades que são pagas pelos associados. Esse investimento é utilizado para aprimorar a produtividade de todos os membros da equipe.

c) Digital

Quando um negócio possui somente espaços virtuais e não físicos, é um exemplo de empreendedorismo digital.

d) Social

Esse tipo de empreendedorismo tem foco em técnicas de gestão para melhorar outras empresas. É um cuidado oferecido aos funcionários de empresas, visando um ambiente profissional pacífico e sustentável. Questões sociais, econômicas e ambientais são tratadas no empreendedorismo social, para elevar a reputação de empresas.

e) Franqueado

Um proprietário de um negócio, chamado de franqueador, vende os direitos de uso da marca de uma empresa para o franqueado. Dessa forma, há a possibilidade de começar um negócio que já tem uma marca conhecida no mercado, facilitando reconhecimento de clientes e crescimento de vendas.

A capacidade de empreender está, antes de tudo, ligada no desenvolvimento de algumas habilidades que fazem com que o cidadão esteja apto a agir em direção à realização de projetos transformadores. A criação de uma visão empreendedora pode e deve ser iniciada desde a infância. Dessa forma, a criança já começa a entender a importância das competências empreendedora paralela à educação financeira, sua aplicação e benefícios.

Educação Financeira e empreendedorismo andam junto e são indissociáveis (...), o estudo são contemplados e as habilidade de e competências desenvolvidas conjuntamente Educação financeira das crianças poderá acontecer mediante situações cotidianas, sobretudo sabendo que a aprendizagem prática é bastante importante, principalmente porque durante a infância, as crianças observam atentamente os adultos e são influenciadas pelo comportamento destes. Se os pais tiverem noção desses momentos, pode realçar aspectos fundamentais relacionados com o ato de consumir (FERREIRA, 2013, pg.48).

A moda *tie-dye* ganhou popularidade, retornando as lojas varejistas com a pandemia covid-19, pois muitos ficaram em isolamento, e a customização foi drible de faltas de afazeres em muitos lares. O termo "*tie-dye*" significa "amarra e tingir" em inglês. Surge nos EUA quando esse tipo de estampa irregular confeccionado de modo artesanal ganhou destaque atrelado ao movimento *hippie*. No entanto, esse método jáexistia há muito tempo em países como Japão, China, Índia, Peru e no continente africano. Por ser irregular e criado por meio de um processo que não permite controleabsoluto do resultado, o *tie-dye* era visto por eles como expressão de liberdade. Uma característica são as cores intensas bastante valorizadas pelo movimento.

A história das miçangas assim como a prática *tie-dye* é antiga. Os primeiros centros de produção teriam surgido no Egito e na Mesopotâmia, entre os anos de 2400 e 1600 A.C, como registra a exposição "No Caminho da Miçanga: um mundo que se faz de contas", inaugurada 2015 no Museu do Índio, com curadoria da antropóloga Els Lagrou. O nome vem de "masanga", palavra de origem africana que significa "contas de vidro miúdas". Porém, foram os romanos que começaram adifundi-las pela Europa ao usarem como moeda de troca nas regiões conquistadas por eles. Isso entre o primeiro século A.C. e o quarto século A.C..

As miçangas eram utilizadas na produção de acessórios usados por quem não podia arcar com joias feitas com materiais mais nobres, como pedras preciosas. Sua durabilidade, seu brilho e sua diversidade de cores, tamanho e formas sempre foram seus maiores atrativos, assim como a sua versatilidade para criar os mais variados ornamentos.

Aos poucos, nessa mesma lógica de escambo, elas foram se espalhando pelo mundo todo. A pesquisa de Els Lagrou aponta que, desde a viagem de Cristóvão Colombo ao Caribe, em 1942, elas têm papel primordial nas relações entre exploradores europeus e grupos indígenas – que viam as miçangas como preciosidades exóticas.

Aqui no Brasil, elas chegaram no século XVI pelas mãos de grupos franceses que comercializavam com os índios Tupinambá da costa brasileira. Logo, diversas



tribos se apropriaram das miçangas em suas culturas e começaram a criar seus próprios costumes e mitos em torno delas. O mesmo aconteceu em outras regiões do mundo, o que contribuiu para que essas contas se tornassem um material extremamente versátil e diverso.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa se apoiou na metodologia Pesquisa-Ação, por considerar que a resposta para o problema proposto-qual a importância de se trabalhar o empreendedorismo na infância paralelo as estratégias de negócios e educação financeira? – é influenciado pelos próprios grupos de alunos da EMEF Maria Luiza Bello da Silva, o qual em forma de oficinas observou-se e registrou-se a participação coletiva de todos os envolvidos.

Nesse sentido, o método procedural escolhido foi o qualitativo, por possibilitar responder às questões cruciais que norteiam o problema, particularmente como os alunos se comportaram nas técnicas de negócios e finanças. Tal método oportunizou uma análise real do diálogo participativo entre os grupos, as bagagens culturais provenientes de outras vivências sociais. Por exemplo, o grupo possui conhecimento popular sobre capital de giro, valor investido e noção de precificação ainda que um pouco não aprofundado, mas há um conhecimento presente. A coleta de dados desta pesquisa foi feita através do diário de campo, divisor fundamental para colaborar com a análise aprofundada dessa pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa pesquisa nasce numa Escola do Município de Macapá, nível de Educação Básica, etapa Ensino Fundamental 1, com grupos de alunos de 8 a 11 anos. A Escola Maria Luiza Bello da Silva tem no seu currículo o tema contemporâneo transversal, educação financeira, e paralela a isso estudos e apresentações de empreendimento que acompanham a prática escolar. Os grupos de alunos possuem vastas habilidades na confecção de acessórios em miçangas e técnicas *tie-dye*, no entanto faltava aprofundamento mais prático nas estratégias de negócios e educação financeira.

Sendo assim, oportunizaram-se oficinas de confecções e construções de negócios pautados nas seguintes ações: nome do negócio; Identidade da empresa produção de construção; registro de capital investido; margens de lucro; perfil do comprador; estratégia de *marketing*. Os alunos foram divididos em dois grandes grupos. As turmas 321 e 322(grupo 1), compostos de alunos de 08 anos, ficaram responsáveis pela confecção de acessórios em miçangas, assim como nas construções de negócios e finanças. Já as turmas 421 e 521(grupo 2), alunos na faixa

etária entre 9 a 11 anos ficaram responsáveis por utilizar as técnicas em tie dayem camisaria, cumprindo também com as criações de negócios e financeiras.

Tais indagações foram coletadas no diário de campo e serão analisadas qualitativamente abaixo:

### **Grupo 1**

- a. Nome do negócio: Bella bijoux
- b. Identidade da empresa: optou-se por algo relacionado com cores vivas, forte e com traços chamativos. A cor da empresa foi decidida conjuntamente que seriam amarelo com tons quentes para ter um efeito visual. Quanto a filosofia optou- se por ofertar aos clientes o ar colorido e alegre. No mercado ser bem vista por sua originalidade e nas redes sociais com autenticidade e totalmente diferente.
- c. Produção de construção: se fez necessário dividir as crianças em subgrupos e dividir as tarefas. Existiam grupos responsáveis por coleções, aostodos, 4 coleções, tais como: outono, primavera, verão, inverno.
- d. Registro de capital investido: levou-se em consideração o valor investido, de modo que para todos era consenso que os valores para possuir lucros deveriam ser em torno de 100%. Inclusive, registra-se questionamento por parte de muitos quanto a consciência da mão de obra.
- e. Margens de lucro: conforme o valor investido foi possível precisar e garantir um valor justo ao mercado e um retorno positivo.
- f. Perfil do comprador: pessoas sofisticadas e alegres que gostam de montar uma combinação em bijuterias e demais *looks*.
- g. Estratégia de *marketing*: criação de uma loja virtual na plataforma instagram, com identidade própria e imagens que levem os clientes a se sentir confiante e garanta qualidade.

### **Grupo 2**

- a) Nome do negócio: bella cores
- b) Identidade da empresa: foi consenso que as combinações de cores são fundamentais para ser chamativa e atrativa. Logo sugeriu-se e acatou-se que se deve usar cores como verde, rosa, salmão. A filosofia do negócio é servir com presteza aos clientes, sempre de acordo com a tendência.
- c) Produção de construção: houve a divisão das crianças em subgrupos para fazer as

- coleções, aos todos, 4 coleções, tais como: outono, primavera, verão, inverno.
- d) Registro de capital investido: o valor investido foi considerado, sendo assim especificou de modo justo e de acordo com a opinião dos colegas que fazem parte do grupo.
  - e) Margens de lucro: com base no capital de giro, inicial, houve retorno de 100% do lucro.
  - f) Perfil do comprador: homens e mulheres que sigam tendências alegres, com aspectos joviais e que prezam por combinações sofisticadas.
  - g) Estratégia de marketing: criação de uma loja virtual na plataforma Instagram, com identidade própria e imagens que levem os clientes a se sentir confiante e garanta qualidade.

Diante do supracitado, a pesquisa trouxe dados significantes para perceber a possibilidade de se trabalhar com as crianças o empreendedorismo, atrelado à prática da educação financeira. Confirmou a hipótese levantada por essa pesquisa, no qual as crianças por ter habilidades desenvolvidas na confecção de acessórios de miçangas e técnicas de tingimento em camisa, *tie-dye*, desenvolveram seus empreendimentos seguindo estratégias de educação financeira que impulsionaram mudanças positivas e possibilidades de futuros negócios de forma consciente e assertiva aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Bello da Silva (Escola de Aplicação da UNIFAP). As estratégias elencadas são relevantes, pois direciona o empreendimento e o modelo de negócio que sustenta. O objetivo é orientar o empreendedor nas noções estratégicas antes de iniciar seu empreendimento e também ter uma visão de como será o funcionamento do mesmo (DORNELLAS, 2005). Já as estratégias e compreensão sobre finanças reflete nas vivências do integral do alunado, reforçando a importância de introduzir no recinto escolar, formalizando, abrindo extenso caminho de atuação do aluno com protagonista de história, subsídio para agregar habilidades e competências (BNCC) da temáticas expostas nessa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como estudo a educação financeira e o empreendedorismo, ambos reconhecidos por este estudo como ações inseparáveis. As informações colhidas através dessa pesquisa se concretizaram por um diário de campo, composto de muitas informações relevantes, sobre uma perspectiva qualitativa das ações registradas. O embasamento teórico constitui-se da BNCC no que se pese a educação financeira e quanto a empreendedorismo no DORNELLAS (2005).



O estudo realizado confirmou que os alunos, por ter habilidades desenvolvidas na confecção de acessórios de miçangas e técnicas de tingimento em camisa, *tie-dye*, desenvolveram seus empreendimentos seguindo estratégias de educação financeira que impulsionaram mudanças positivas e possibilidades de futuros negócios de forma consciente e assertiva aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Bello da Silva(Escola de Aplicação da UNIFAP). Tal constatação pode ser comprovada nos dados colhidos através dos grupos, que se intitulou de grupo 1 e grupo 2. As estratégias apresentadas quanto o nome do negócio; identidade da empresa; produção de construção; registro de capital investido; margens de lucro; perfil do comprador; estratégia de marketing foram estopim para o êxito dessa pesquisa e para contribuição de natureza científica. Por ser um estudo voltado para grupos de alunos do 3º, 4º e 5º ano com faixa etária de 8 a 11 anos, indica- se verificar aos alunos do 1º e 2º ano, alunos de 6 a 7 anos a fim de dá continuidade nos ciclos/anos iniciais do ensino fundamental 1 e assim ter um parâmetro mais completo sobre a primeira etapa da Educação Básica.

## **REFERÊNCIAS**

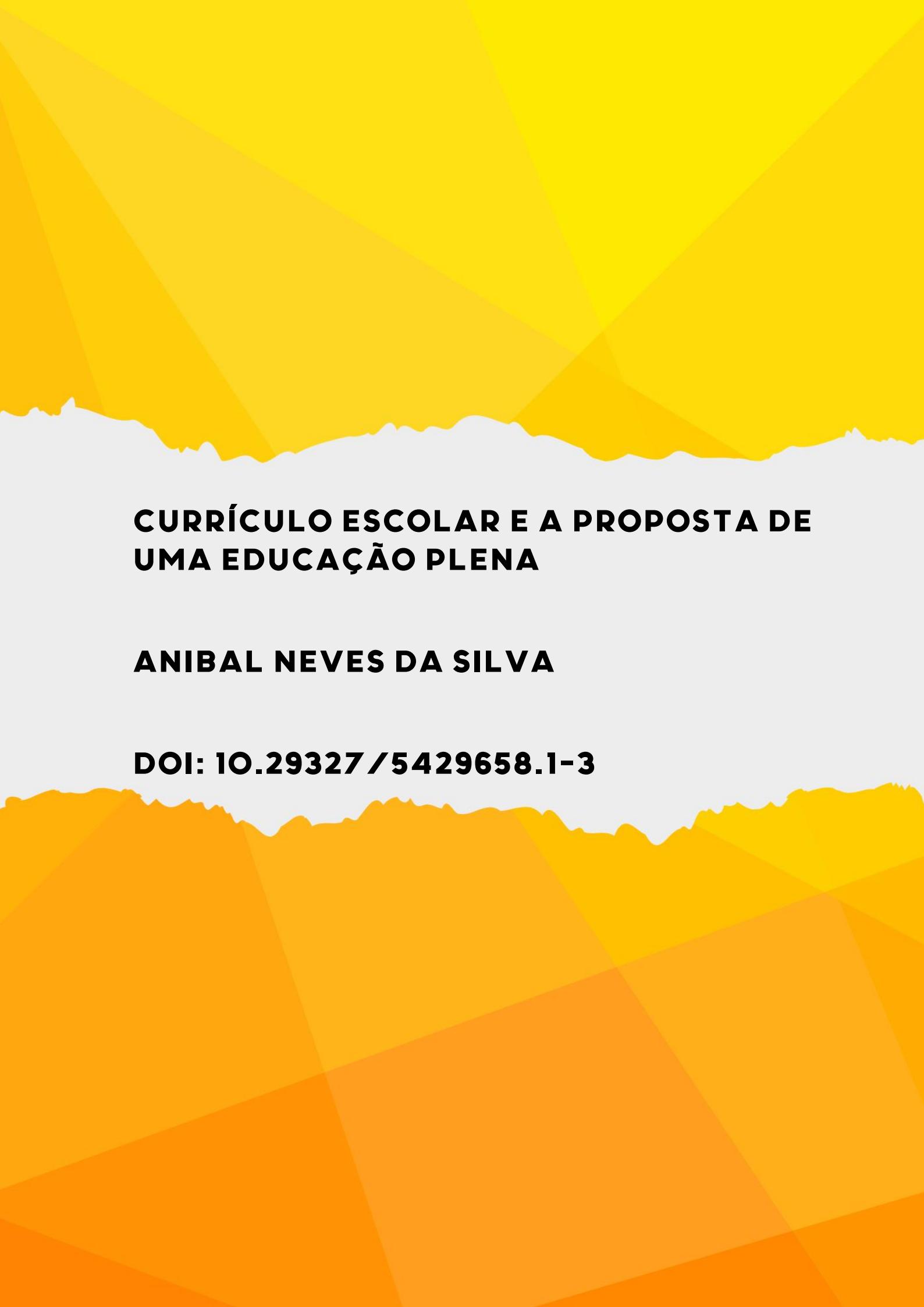
**BRASIL.** Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**

**DORNELAS, J. C. A.** **Empreendedorismo: Transformando Ideias em Negócios.** 4ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. 293 p.

**FERREIRA, R.** (2013). **Educação Financeira das crianças e adolescentes.** Lisboa, Portugal: Escolar.

**ELS Lagrou (organização).** **No caminho da miçanga: um mundo que se faz de contas** /– Rio de Janeiro :Museu do Índio, 2016

**THIOLLENT, Michel.** **Metodologia da pesquisa-ação.** Rio de Janeiro: Cortez, 2011.



# **CURRÍCULO ESCOLAR E A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO PLENA**

**ANIBAL NEVES DA SILVA**

**DOI: 10.29327/5429658.1-3**

# CURRÍCULO ESCOLAR E A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO PLENA

DOI: 10.29327/5429658.1-3

Anibal Neves da Silva

## RESUMO

O conteúdo disciplinar que se utiliza nos estabelecimentos de ensino, está fundamento em um documento denominado de currículo. Com base no Art. 2º da LDBE, podemos considerar que o currículo escolar corresponde em um número vasto de conteúdos, organizados sistematicamente por disciplinas, que fundamentam sistemicamente as aulas, orientam as atividades pedagógicas aplicadas pelos docentes, como também o desenvolvimento das habilidades propostas, visando assim, o pleno desenvolvimento do estudante. Neste sentido, entendemos que a BNCC, como um documento legal, que fundamenta toda a grade de disciplinas da Educação Básica, de abrangência nacional, deve também objetivar o pleno desenvolvimento estudantil. Destarte, o presente artigo visa identificar, através de perquirição se a BNCC para o NEM, corrobora para que haja uma formação plena dos estudantes desse nível de ensino, tal qual estabelece o Artigo 2º da LDBE.

**Palavras-Chaves:** Currículo, Educação, Ensino, Formação.

## ABSTRACT

The disciplinary content used in educational establishments is based on a document called curriculum. Based on Art. 2 of the LDBE, we can consider that the school curriculum consists of a vast number of contents, systematically organized by disciplines, which epistemically base the classes, guide the pedagogical activities applied by teachers, as well as the development of the proposed skills, thus aiming at the full development of the student. In this sense, we understand that the BNCC, as a legal document, which underpins the entire range of Basic Education subjects, nationwide, must also aim for full student development. Therefore, this article aims to identify, through research, whether the BNCC for the NEM supports the provision of full training for students at this level of education, as established in Article 2 of the LDBE.

**Keywords:** Curriculum, Education, Teaching, Training.

## RESUMEN

Los contenidos disciplinarios utilizados en los establecimientos educativos se basan en un documento llamado currículo. Con base en el Art. 2 de la LDBE, podemos considerar que el currículo escolar se compone de una vasta cantidad de contenidos, organizados sistemáticamente por disciplinas, que fundamentan epistémicamente las clases, orientan las actividades pedagógicas aplicadas por los docentes, así como el desarrollo de las prácticas. competencias propuestas, apuntando así al pleno desarrollo del estudiante. En este sentido, entendemos que el BNCC, como documento legal, que sustenta toda la oferta de materias de la Educación Básica, a nivel nacional, también debe apuntar al desarrollo integral de los estudiantes. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo identificar, a través de una investigación, si el BNCC para el NEM apoya la provisión de una formación integral para los estudiantes de este nivel de educación, según lo establecido en el artículo 2 de la LDBE.

**Palabras-clave:** Plan De Estudios, Educación, Enseñanza, Formación.

## INTRODUÇÃO

A educação que é praticada nos estabelecimentos de ensino, é regida por vários documentos normativos que fundamentam todas as atividades escolares. Dentre estes, um dos

documentos mais importante, senão o mais, para a prática docente é o currículo. Com base no Art. 2º da LDBE, podemos considerar que o currículo escolar corresponde em um número vasto de conteúdos, organizados sistematicamente por disciplinas, que fundamentam epistemicamente as aulas, orientam as atividades pedagógicas aplicadas pelos docentes, como também o desenvolvimento das habilidades propostas, visando assim, o pleno desenvolvimento do estudante.

Neste sentido, entendemos que a BNCC, como um documento legal, que fundamenta toda a grade de disciplinas da Educação Básica, de abrangência nacional, deve também objetivar o pleno desenvolvimento estudantil. Mas, para que tal objetivo seja alcançado integralmente, quais devem ser as referências epistemológicas, filosóficas pedagógicos que nortearão sua constituição? Para responder a esta questão com vistas a contemplar as referências supracitadas, consideramos coerente destacar as proposições de alguns estudiosos, como também normativas que tratam sobre o tema currículo escolar.

### **Curriculum Escolar e a Formação Integral da Educação Básica**

Segundo Arroyo (2007), um currículo escolar não pode ser idealizado e planejado de forma parcial e desagregada, mas de forma coletiva e associada por profissionais da educação de todas as áreas do conhecimento. Ele considera que o primeiro passo é “perguntar-nos que aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem indagações mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas?” (Arroyo, 2007, p. 9). Para ele, o currículo corresponde em um tipo de instrumento pedagógico que propicie ao educando a construção de vários conhecimentos como: o científico, o filosófico, o cultural, o social, de sujeito pensante, o de cidadão, o do mundo do trabalho, o da formação profissional e outros, ratificando assim o direito do estudante de aprender saberes diversificados, com vistas a ter acesso a uma educação plena.

Consoante Moreira (2007), o currículo corresponde no coração da escola, visto que ele orienta tanto o Projeto Político Pedagógico, quanto os principais planejamentos pedagógicos e é por meio dele que os conteúdos das disciplinas são compartilhados aos alunos. Com efeito, ele se apresenta como documento norteador para gestores, coordenadores pedagógicos e professores implementares dentro do espaço escolar. Para Lima (2005), ao se construir o currículo escolar, é mister considerar que o estudante é um sujeito histórico e que, por isso, leva para a sala de aula seu contexto histórico que irá interagir com o conteúdo compartilhado, contribuindo assim com seu aprendizado. Isto posto, consideramos que as proposições de

Arroyo, Moreira e Lima corroboram com o que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, lançadas pelo Ministério da Educação em 2013, escrevem sobre o currículo escolar, afirmando que:

currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. (DCNEB, MEC, DICEI, 2013, p. 27).

O referido texto propõe que o currículo não se restringe a um conjunto de disciplinas a serem transmitidas por um determinado tempo em um determinado espaço, mas através delas visa a aprendizagem de conhecimentos, a socialização de saberes, a construção de valores, a práticas pedagógicas interativas, a identificar vocações profissionais, a planejar projetos de vida, a construir a cidadania, proporcionando assim a construção das identidades subjetivas dos estudantes. Neste sentido, observamos que tais propósitos convergem com o que estabelece o Art. 2º da LDBE, no que tange ao pleno desenvolvimento do educando. Entretanto, para que tais aspirações sejam realizadas com êxito, entendemos que é necessário apresentar desde a elaboração do currículo escolar, sua pretensão em propiciar o pleno desenvolvimento estudantil. Destarte, observamos que, ao pretender todas essas aspirações, o currículo escolar tende ir além da formação integral dos estudantes, alcançando assim, a formação humana deles.

Sobre a formação humana dos estudantes, Malanchen (2014), ressalta que, se o currículo escolar pretende tal formação, é relevante considerar alguns fatores em sua elaboração como: o histórico, o cultural, o social, o religioso, o econômico, o político, o conhecimento produzido pelo senso comum, o tecnológico, visto que o estudante do presente tempo vive e convive em ambientes e contextos diversos. Ele destaca também que, para a formação humana ser construída o currículo escolar deve estar totalmente comprometido com a educação e com o ser humano no sentido ético, ontológico, epistêmico, filosófico e pedagógico. Para ele, o currículo é o meio que viabiliza a educação escolar, cuja função:

é a de identificar quais conteúdos são prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, isto é, na formação humana omnilateral e, desse modo, quais conteúdos produzidos historicamente devem ser selecionados e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para emancipação do ser humano. Conteúdos que possibilitem, desse modo, o desenvolvimento integral de todos os sentidos humanos. (MALANCHEN, 2014, p.3).

Entendemos que a referida citação indica que os conteúdos que compõem o currículo escolar, que visa uma formação humana, não podem ter nenhum tipo de influência pragmática, dogmática, ideológica e mercadológica de qualquer origem e natureza, para não comprometer os objetivos da referida formação pretendida. Neste sentido, o currículo escolar deve ser

composto por conteúdos que propiciem o desenvolvimento integral de todos os sentidos e dimensões que formam o sujeito.

Continuando sobre a formação humana dos estudantes, Lima (2005), considera que, ao objetivar a referida formação, o currículo escolar precisa estar contextualizado historicamente com as múltiplas mudanças em todos os segmentos da sociedade e com os avanços tecnológicos, para que, através dos conteúdos atualizados, os estudantes possam interpretar de forma correta os conceitos e as transformações que ocorrem num tempo cada vez menor. Para ele, a formação humana requer um currículo, cujo conteúdo precisa abranger temas que estão em voga como o ecossistema do planeta e a influência da tecnologia no mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, entendemos que um currículo escolar precisa mesclar os conhecimentos predominantemente básicos com os novos conhecimentos, interagindo em um contexto histórico e cultural, contribuindo assim no processo pedagógico do pleno desenvolvimento estudantil em todas as dimensões. Com efeito, para que o currículo escolar consiga realizar a formação humana nos estudantes, precisa promover a diversidade cultural, a inclusão de novos saberes e a democratização do conhecimento. Portanto, consideramos que a formação humana é alcançada mediante um currículo que possua uma característica democrática, onde o estudante tem acesso a novos conhecimentos, a novos aprendizados, visto que, o conhecimento é um bem comum e, por isso, deve ser socializado a todos as pessoas, sendo o currículo o instrumento responsável em viabilizar essa socialização.

Analizando o texto oficial da BNCC para o NEM, observamos que nele não está especificamente prescrito que ela objetiva o pleno desenvolvimento estudantil e nem a formação humana dos estudantes. Todavia, pode ser que o objetivo mencionado esteja sugerido nas dez competências gerais estabelecidas. Observamos ainda, que a BNCC em seu texto introdutório apresenta como proposta a aplicação de uma educação integral, sendo esta a que mais se aproxima da educação que tem por propósito o pleno desenvolvimento do estudante e, por conseguinte, sua formação humana, conforme está descrito no texto abaixo:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de Educação Integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2017, p.14).

Consideramos relevante ressaltar que, ao apresentar em seu texto introdutório a educação integral como proposta formativa para os estudantes da Educação Básica, a BNCC converge com o que descreve o artigo 22 da LDBE, que estabelece a finalidade da Educação Básica que é: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o

exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

### Tendências Pedagógicas da BNCC

Ressaltamos que a proposta de uma educação integral apresentada pela BNCC para o NEM, está fundamentada em uma pedagogia das competências que, segundo Ramos (2001), maximiza mais o saber prático em detrimento ao saber teórico, minimizando assim as dimensões filosófica, histórica, política, social e cultural da educação escolar.

Observamos que a BNCC corresponde em uma matriz curricular reorganizada sistematicamente em disciplinas que devem ser aplicadas com base em conhecimentos, competências e habilidades. Essa nova matriz curricular visa proporcionar aos estudantes do NEM uma formação mais abrangente, para que eles possam desenvolver e realizar seu projeto de vida. Todavia, o caráter pragmático de uma pedagogia das competências contraria as pretensões de uma educação integral que almeja o pleno desenvolvimento do estudante, junto com sua formação humana, pois, qual competência garante aos estudantes realizarem uma leitura e uma interpretação racional, epistêmica e verossímil do mundo globalizado, dos valores que caracterizam a sociedade da qual faz parte? Qual competência garante aos estudantes construírem uma identidade subjetiva de si mesmo? Qual competência garante aos estudantes desenvolverem uma consciência ética sobre si e sobre as convenções morais sociais? Qual competência garante aos estudantes uma formação cidadã consciente de seus direitos e deveres constitucionais? Qual competência garante aos estudantes construírem um projeto de vida que espelhe sua vocação, sua autonomia subjetiva, seus sonhos? Com efeito, uma matriz curricular que prioriza mais uma pedagogia das competências, parece não ter competência para responder as indagações supracitadas.

Essas indagações nos remetem a refletirmos se uma matriz curricular baseada em uma pedagogia das competências está correspondendo pedagogicamente com o que o documento oficial das Diretrizes Curriculares da Educação Básica estabelece o que é uma matriz curricular, conforme destacamos abaixo:

A matriz curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo. (DCNEB, MEC, DICEI, 2013, p. 27).

De acordo com a referida citação, a matriz curricular da Educação Básica tem a finalidade de assegurar uma formação pedagogicamente interdisciplinar, transdisciplinar,



interativa, dinâmica, dialética com vistas a contemplar a multidimensionalidade dos estudantes, instigar suas múltiplas potencialidades, considerando que eles dão sentido e significado à imprescindível relevância da escola no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, concebemos que a matriz curricular das DCNEB não está embasada apenas em uma pedagogia das competências, tal qual se caracteriza a matriz da BNCC para o NEM, mas se fundamenta a partir de referencial teórico de característica holística, da historicidade empírica dos estudantes e das dimensões que constituem a existência humana. Essa dissonância pedagógica retrata uma verdade clássica que é a emblemática distância existente entre as preposições teóricas e a realidade prática.

A consequência dessa dissonância aponta para o alerta feito por Libâneo (2012), sobre o risco de instituir um tipo de escola que em teoria tem a pretensão de acolher socialmente os estudantes para lhe oferecerem uma educação que lhe proporcione um desenvolvimento pleno e uma formação humana, mas na prática lhe oferecem uma formação mecanicista.

As preposições versadas sobre os tópicos supramencionados indicam que tanto a BNCC quanto o NEM aspiram a uma formação que proporcione o pleno desenvolvimento estudantil. Contudo, considerando que ambos deliberam por uma pedagogia de competências, entendemos que tal competência fica comprometida em função dessa competência possuir uma característica mais funcional, no sentido de prezar mais uma formação estudantil instrumental, onde essa formação é justificada porque ela visa preparar o estudante para o mundo do trabalho.

Esta justificativa demanda algumas implicações a começar pela interpretação sobre o que é o mundo do trabalho? Essa frase por si só, já apresenta uma complexidade e, por isso, requer uma análise criteriosa para que sua interpretação não seja incompleta. Ademais, ela suscita uma questão que pouco é mencionada, existe alguma instituição de ensino médio e superior no mundo que consiga preparar seu(a) aluno(a) para o mundo do trabalho?

Data vénia, por mais competente que uma instituição de ensino, secundarista ou superior seja, ela não conseguirá preparar seu(a) estudante para o mundo do trabalho e sim para a profissão, segundo o curso que está estudando, lhe habilita no transcorrer de sua formação, haja vista que, conforme dados da OIT, o mundo do trabalho é formado por mais de mil profissões.

Entendemos que esta é uma resposta pragmática em função de levar em consideração apenas as profissões. Mas como o mundo do trabalho não se restringe às profissões, porquanto existem outras esferas que compõem esse mundo como: a econômica, a política, a social, a científica, a tecnológica, a filosófica, a cultural e a educacional, então concebemos que uma educação que objetiva preparar o estudante para o mundo do trabalho não pode ser conduzida

por uma pedagogia das competências, tal qual a proposta da BNCC para o NEM, visto que tal pedagogia não consegue contemplar em sua formação todas as esferas supramencionadas que são partes integrantes do mundo do trabalho.

Neste sentido, a pedagogia que está mais apta em preparar o estudante para o mundo do trabalho, não em toda sua totalidade, é a pedagogia, cuja formação possua uma característica holística, porquanto ela não tende a priorizar uma singular abordagem da formação educacional do estudante como se ela fosse a mais importante, mas visa aglutinar todas as abordagens, considerando a tríplice a finalidade da educação que é, preparar o estudante para a formação do trabalho, para o exercício da cidadania e propiciar o pleno desenvolvimento estudantil. É relevante observar que o mundo do trabalho não requer um profissional, cuja competência está condicionada apenas executar com eficiência sua atividade funcional, mas um profissional que possua competência para conhecer e entender a missão da empresa em que trabalha, que comprehende o início, meio e fim do processo, do qual sua atividade profissional faz parte, discerne que não faz parte de uma máquina com várias engrenagens, mas de um organismo vivo, que são as pessoas que formam o corpo de funcionários da empresa, que possui proatividade, espírito de equipe, disposição à empatia, visão periférica, iniciativa filantrópica.

Com efeito, podemos considerar que o mundo do trabalho requer um profissional com múltiplas competências para que ele esteja sempre preparado para lidar com as várias transformações que ocorrem neste mundo. Nesta perspectiva, concebemos que o perfil do profissional requerido pelo mundo do trabalho, ratifica a tese de que a pedagogia que está mais apta a propiciar a tríplice função da educação é aquela que possui uma característica holística.

Prosseguindo nesta perspectiva, as análises realizadas sobre o modelo pedagógico proposto pela BNCC para o NEM e sobre uma formação que almeja o pleno desenvolvimento estudantil, mediante a aplicação de uma educação integral, identificaram uma contradição entre o modelo proposto e a formação almejada, visto que esse tipo de desenvolvimento requer um modelo que proporcione múltiplas formações ao estudante e não apenas a profissionalizante. Observamos que tais análises convergem com as proposições de Alves (2007), sobre uma educação que tende a priorizar uma formação profissionalizante, onde ele considera o seguinte:

[...] a educação ou aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais, apenas habilitam o indivíduo para a competição, num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, entretanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho. (ALVES, 2007, p.7.).

A citação acima elucida que uma educação que preza por uma formação profissionalizante, por mais que ela possua uma qualidade alta, não pode garantir ao estudante

sua empregabilidade no mundo do trabalho. Neste sentido, considerando que a BNCC para o NEM tende a priorizar mais uma formação profissionalizante, em função dela adotar uma pedagogia das competências, então concebemos que não há como o NEM contemplar o pleno desenvolvimento do estudante, haja vista o modelo pedagógico proposto pela BNCC supracitado, dar mais ênfase em prepará-lo para o mundo do trabalho a que prepará-lo para o exercício da cidadania, não podendo assim corresponder com a triplice função da educação escolar. Isto posto, entendemos que o principal fator que inviabiliza o NEM de contemplar o pleno desenvolvimento estudantil é a matriz da BNCC, em função dela estabelecer uma carga horária maior para disciplinas de teor tecnicista, o que proporciona uma formação de característica mais profissionalizante do estudante. Em termos práticos, a partir da BNCC o estudante do NEM terá uma formação que preza mais a dimensão profissionalizante em detrimento das outras dimensões que corroboram para o seu pleno desenvolvimento educacional.

Perscrutando sobre as proposições discorridas nesse artigo, entendemos que elas elucidam o problema da instituição de uma escala de valor entre as áreas de conhecimentos que formam o currículo escolar, atribuindo mais valor a algumas áreas em detrimento de outras. No caso da BNCC para o NEM, tal elucidação é identificada na sua matriz, onde essa apresenta uma diminuição de carga horária para algumas disciplinas e o aumento para outras, visando dar primazia a uma formação profissionalizante aos estudantes desta etapa de ensino com a justificativa de melhor capacitá-los para o mundo do trabalho, visto que sua vida é o seu trabalho.

Ao pretender alcançar o pleno desenvolvimento estudantil o NEM está convergindo com o objetivo da educação escolar que é uma formação que contemple todas as dimensões da existência do estudante. Neste sentido, desconsiderar uma única dimensão é deixar o estudante na condição de estar a margem de uma educação plena e, por conseguinte, não o preparar para atuar com competência em outras áreas relevantes de sua vida. Sobre a referida condição, destacamos as considerações de Aquino (1996), por entendermos que ela amplia a elucidação acerca da importância de o estudante ter acesso a uma educação plena:

Independentemente de qualquer argumento contrário, temos que reconhecer que alguém à margem da escolarização não pode (e nem mesmo o sabe) aceder ao status de cidadão na sua plenitude. Seus direitos, mesmo que em tese sejam iguais aos dos outros, na prática serão mais escassos. O acesso pleno à educação é, sem dúvida, o passaporte mais seguro da cidadania, para além de uma sobrevivência mínima, à mercê do destino, da fatalidade enfim. (AQUINO, 1996, p.48).

A proposição de Aquino (1996), expressa que um dos objetivos mais relevantes da educação é formar um estudante com uma consciência cidadã no significado mais filosófico do



termo, por ela configurar na culminância dos saberes que ele aprendeu em todas as etapas da Educação Básica. Isso implica considerar que o estudante só terá atingido seu pleno desenvolvimento se ele receber uma ontológica formação cidadã. Com base na citação do autor, ressaltamos que essa formação só será contemplada se o estudante tiver acesso pleno à educação, que na prática significa ele estudar em uma escola que tenha todos os recursos estruturais, didáticos, pedagógicos, literários, digitais, culturais e esportivos, cumprindo assim todas as normas educacionais estabelecidas na LDBE.

Nossas análises investigativas também identificaram uma divergência pedagógica entre a matriz e as competências da BNCC para o NEM, pois a primeira preza por uma formação de característica profissionalizante do estudante e a segunda visa uma formação de característica holística deste mesmo estudante a partir da aprendizagem e desenvolvimento de um pensamento analítico, crítico e criativo, do autoconhecimento e autocuidado, da empatia, da responsabilidade cidadã e do planejamento e aplicação do seu projeto de vida.

Neste sentido, observamos que a divergência pedagógica entre a matriz e as competências da BNCC dificultam o NEM de aplicar a tríplice função da educação na formação estudantil, considerando que o propósito desta etapa de ensino é propiciar o desenvolvimento de todas as dimensões que compreendem a existência humana. Com efeito, para que o propósito do NEM seja aplicado integralmente, é mister entender que todas as esferas da vida humana são relevantes e não apenas algumas ou aquela que proporciona realização profissional e, por isso, a educação não pode priorizar nenhuma formação, mas deve propiciar uma formação plena, visto que a educação é para instruir, formar, capacitar pessoas e não instrumentos. Nesta perspectiva, as considerações de Arendt (1979), colaboraram para melhor compreendermos a relevância da educação para a vida das pessoas:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1979, p. 247).

A citação de Arendt (1979), apresenta uma educação que tem a responsabilidade de instruir as pessoas a cuidarem do mundo onde elas habitam. Com efeito, é uma educação que não visa valorizar uma formação em detrimento de outras, mas diserne que todas tem o seu valor e a ausência de uma compromete o êxito de todas as outras. Nesta perspectiva, não é uma educação que reproduz artificialmente os conhecimentos que estão predominando nas diversas

sociedades existentes no mundo, mas é uma educação que analisa, que reflete, que pondera, que elucida o entendimento humano a luz da verdade, que alerta sobre as consequências danosas para todos se não houver mudanças, que prepara as pessoas para lidarem com todos os tipos de ameaças que colocam em risco à vida no planeta.

É uma educação prioritariamente humana, onde as pessoas a vida são mais importantes do que progresso insano, a riqueza que gera miséria. Neste sentido, é uma educação de característica holística que objetiva preparar os estudantes cientificamente, filosoficamente, eticamente, profissionalmente e humanamente, não apenas para o mundo do trabalho, mas para a vida em todas as suas dimensões.

## CONCLUSÃO

Analisando tudo o que foi discorrido nesse artigo a partir de todos as referências, proposições e citações dos pesquisadores investigados, esse artigo identificou que a tipo de pedagogia que BNCC adotou para o NEM é a das competências, por priorizar uma formação profissionalizante dos estudantes. Identificou-se também que o referido tem como consequência divergências entre a característica pedagógica supracitada e os objetivos apresentados pelas competências da BNCC. Portanto, esse artigo conclui que em função da matriz curricular adotada pela BNCC priorizar uma formação mais profissionalizante de característica pragmática, ela não corrobora para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio e nem para o pleno desenvolvimento destes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovane. Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade. Disponível em: [http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos\\_Videos/Giovanni\\_Alves/Reestruturação\\_Produtiva\\_Novas\\_Qualificações\\_e\\_Empregabilidade.pdf.html](http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Giovanni_Alves/Reestruturação_Produtiva_Novas_Qualificações_e_Empregabilidade.pdf.html), Acessado em: 02 de setembro de 2024.

AQUINO, Julio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 1996, São Paulo: Summus.

ARENDT, H. *A crise na educação*. In: *Entre o passado e o futuro*. 1979, São Paulo: Perspectiva.

ARROYO, M. G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acessado em 3 de setembro de 2024.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. MPB. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão. MEC/Consed/Undime, 2017.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2012, São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elvira Souza. *Curriculum, cultura e conhecimento*. 2005, São Paulo: Editora Sobradinho. MALANCHEN, Julia. A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciencias e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo. Currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf.html>, Acessado em: 4 de setembro de 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais*. Boletim Técnico do Senac, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 26–35, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/573>. Acesso em: 1 set. 2024.



# **A LEGISLAÇÃO ATUAL DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CONTEÚDO LEITURAS OBRIGATÓRIAS E NÃO - OBRIGATÓRIAS.**

**BIRATAN DOS SANTOS PALMEIRA  
RICARDO FIGUEIREDO PINTO**

**DOI: 10.29327/5429658.1-4**



# A LEGISLAÇÃO ATUAL DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CONTEÚDO LEITURAS OBRIGATÓRIAS E NÃO - OBRIGATÓRIAS.

DOI: 10.29327/5429658.1-4

Biratan dos Santos Palmeira

Ricardo Figueiredo Pinto

## RESUMO

Realiza-se neste trabalho o primeiro capítulo da tese de doutoramento em Ciências da Educação do autor com seu orientador, fez-se um estudo com perspectiva qualitativa e quantitativa, associados a procedimento documental e de campo, com o objetivo de analisar os conteúdos leituras obrigatórias e não obrigatorias, nos cursos técnicos de nível médio do Campus Belém do IFPA. Como a coleta de dados ainda não foi realizada, serão utilizados como procedimento metodológico a análise documental das leis que regem o ensino médio, assim como os PPC atualizados dos cursos, além de aplicar um questionário fechado para os alunos e aberto para os professores, tentando alcançar 145 docentes e 600 discentes do primeiro semestre de 2024. Acredita-se que com essa pesquisa, poderemos verificar se o novo ensino médio está contribuindo com a formação de leitores ou as respostas ainda são precipitadas. Concluiu-se que existe um número muito pequeno de leitores chegando no ensino médio e será que está havendo um aumento, com isso, uma meta está sendo alcançada, para reverter os dados de poucos leitores, péssimos resultados do Brasil nas provas e olimpíadas sobre o tema? Com o final da pesquisa, acreditamos em ter dados fidedignos e buscar meios de estimular novos leitores.

**Palavras-chave:** Educação; formação de leitores; leituras obrigatorias; Ensino médio; aplicativos de leituras.

## ABSTRACT

This work is the first chapter of the author's doctoral thesis in Educational Sciences with his advisor. A study was carried out with a qualitative and quantitative perspective, associated with documentary and field procedures, with the objective of analyzing the mandatory and non-mandatory reading contents, in the technical courses of secondary level at the Belém Campus of IFPA. As data collection has not yet been carried out, the documentary analysis of the laws that govern secondary education will be used as a methodological procedure, as well as the updated PPC of the courses, in addition to applying a closed questionnaire for students and an open questionnaire for teachers, trying to reach 145 teachers and 600 students in the first semester of 2024. It is believed that with this research, we will be able to verify whether the new secondary education is contributing to the formation of readers or whether the answers are still hasty. It was concluded that there is a very small number of readers reaching high school and is there an increase, with this, a goal being achieved, to reverse the data of few readers, poor results of Brazil in tests and olympiads on the subject? With the end of the research, we believe we will have reliable data and seek ways to stimulate new readers.

**Keywords:** Education; reader training; mandatory reading; high school; reading apps.

## RESUMEN

En este trabajo se realiza el primer capítulo de la tesis doctoral del autor en Ciencias de la Educación con su directora, se realizó un estudio con una perspectiva cualitativa y cuantitativa, asociada a procedimientos documentales y de campo, con el objetivo de analizar los contenidos de las materias obligatorias. lecturas y no obligatorias, en cursos técnicos de nivel secundario en el Campus de Belém del IFPA. Como aún no se ha realizado la recolección de datos, se utilizará como procedimiento metodológico el análisis documental de las leyes que rigen la educación secundaria, así como el PPC actualizado de los cursos, además de aplicar un

cuestionario cerrado para estudiantes y abierto para docentes, tratando de llegar a 145 docentes y 600 estudiantes en el primer semestre de 2024. Se cree que con esta investigación podremos verificar si la nueva escuela secundaria está contribuyendo a la formación de lectores o las respuestas aún son apresuradas. Se concluyó que hay un número muy pequeño de lectores que llegan a la secundaria y ¿hay un aumento, con esto se está logrando un objetivo, revertir los datos de pocos lectores, malos resultados en Brasil en pruebas y olimpiadas sobre el tema? Con el final de la investigación, creemos en tener datos confiables y buscar formas de estimular nuevos lectores.

**Palabras clave:** Educación; formación de lectores; lecturas obligatorias; Escuela secundaria; aplicaciones de lectura.

## INTRODUÇÃO

O processo inicial da leitura é baseado na construção do saber individualizado de cada ser humano, a prática deste ato, não veicula com apenas palavras escritas em um papel ou até mesmo em uma imagem interpretada naquele contexto ilustrativo. Desta forma, o aspecto do processo da leitura é desenvolvido nas experiências em que o leitor construiu durante sua trajetória de vida, portanto, a experiência letreada é diversa para cada componente que se aventura no sentido real da leitura.

O letramento é o objeto de ensino para a construção de alfabetizados, instrumento essencial na formação de leitores, esta atividade iniciada na escola, é portadora de características que enseja ao aluno o despertar da prática da leitura no ensino escolar, na qual estes fatores desenvolvem o processo de comunicação, de conhecimento, de interatividade, e a escrita, que pressupõe da importância do ato de ler, para o desenvolvimento integral do ser humano.

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 envolve a reestruturação de diversos pontos. Entre eles, os mais importantes são a ampliação da carga horária, a flexibilização da grade curricular e a disponibilização do ensino profissionalizante junto com o propedêutico, mesmo com a obrigatoriedade da disciplina Língua portuguesa, nessa reforma não falou-se em leituras obrigatórias e não-obrigatórias.

Até então, a carga horária obrigatória era de 800 horas anuais, a serem cumpridas em um turno, ao longo de 200 dias letivos. Agora, passa a ser de, no mínimo, 1.000 horas por ano, totalizando 3.000 horas ao final de todos os períodos. Isso demanda às escolas que se estruturem para oferecer aulas em tempo integral: 7 horas por dia. Para o ensino noturno, permite-se manter cada dia de aula com a mesma carga horária anterior, associada à extensão do número de anos a serem cursados.

Relativamente à flexibilização da grade curricular, as mudanças são mais amplas. No modelo anterior, todos os estudantes deveriam cursar treze (13) disciplinas, obrigatoriamente.

Agora, o ensino médio tenta atender à multiplicidade de interesses dos jovens, colocando-os em posição de protagonismo em seu processo de formação. Fundamentar o ensino médio em competências mostra-se, de fato, apropriado.

Por um lado, alinha-se ao que já está sendo feito nas etapas escolares anteriores do sistema educacional brasileiro – os ensinos infantil e fundamental. Por outro, quando se passa a mirar adiante – o futuro profissional de jovens prestes a ingressar no mercado de trabalho e em um mundo cheio de transformações e incertezas –, responde-se à necessidade de desenvolvimento de outras dimensões do ser humano, além das faculdades cognitivas e dos conteúdos.

Assim, o objetivo deste ensaio é de verificar se houve melhoria na quantidade e qualidade de leitores, a partir da implementação do novo ensino médio, com ele a língua portuguesa tornou-se disciplina obrigatória em todos os anos e com aumento de carga horária, mas esse modelo é o mais adequado para conquistar novos leitores e com melhorar os resultados do Brasil junto as organizações mundiais que realizam os testes e olimpíadas, e se os conteúdos apresentam leituras obrigatórias e não- obrigatórias?

## A LEGISLAÇÃO ATUAL DO ENSINO MÉDIO

O processo de discussão sobre a reformulação de normas em qualquer setor da humanidade, traz mudanças, na educação elas são realizadas a partir de necessidades trazidas pela própria sociedade e com fortes questões políticas envolvidas. Nessa ótica, a escola corresponde a um espaço social, onde se integram aspectos culturais e políticos da sociedade em que se encontra. Por isso, surgem necessidades de reformas tanto na educação como e em outros setores da sociedade, quase como processo natural de evolução ou necessidades.

Recentemente no Brasil, o ensino médio foi reformulado a partir da Lei n.º 13.415 de 2017, tendo sido anteriormente apresentada à sociedade por meio uma medida provisória (MP) de n.º 746 de 2016. A referida Lei altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, ela foi muito **discutida** por diversos profissionais e setores da área da educação, por apresentar alterações e mudanças significativas para essa etapa da educação nacional.



O texto final da Reforma do Ensino Médio foi publicado no diário Oficial da União (DOU) em 17 de fevereiro de 2017, porém o novo modelo do Ensino Médio para ser implantado dependia da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que só foi homologada no final do ano de 2018.

A Lei 13.415/2017, na visão de alguns autores, pesquisadores e críticos da educação, que a mesma foi imposta aos brasileiros de maneira quase autoritária e por isso foi objeto de críticas por vários setores da educação, bem como de organizações educacionais, públicas e privadas, preocupadas com as significativas alterações propostas e aprovadas.

Dentre as várias alterações propostas pela Lei 13.415/2017, destaca-se a questão da alteração da carga horária, com a proposição de uma carga horária mínima anual de oitocentas horas (800) para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos (200) dias de efetivo trabalho escolar, excluídos o tempo reservado aos exames finais, quando houver (Art. 1º). Essa carga horária mínima anual deverá ser “ampliada de forma progressiva para mil e quatrocentas horas (1400), devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco (5) anos, pelo menos mil (1000) horas anuais de carga horária, a partir de dois (2) de março de 2017” (Art.1º, § 1º).

No § 5º do artigo 3º, a Lei estabelece que “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não poderá ser superior a mil e oitocentas (1800) horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017), ou seja, seiscentas (600) horas anuais.

De acordo com a supracitada Lei, a BNCC terá que definir “os direitos e objetivos de aprendizagens do ensino médio” em concordância com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para atender à quatro (4) áreas do conhecimento, a saber: 1) linguagens e suas tecnologias, 2) matemática e suas tecnologias, 3) ciências da natureza e suas tecnologias e 4) ciências humanas e sociais aplicadas, conforme ficou estabelecido no artigo 3º da Lei 13.415/2017, acrescentando no §7º a seguinte proposta: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Atendendo às proposições da legislação, a BNCC define “aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018).



A Lei da Reforma para o Ensino Médio apresenta uma parte que será chamada de comum e obrigatória a todas as escolas e em todos três (3) anos dessa fase da educação, em consonância com a BNCC do ensino médio e também propõe outra parte que será organizada por um modelo diversificado e flexível, chamado de itinerários formativos, que de acordo com o artigo 4º da Lei “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino e será feito de acordo com critérios de cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017). Sendo que, cada escola deverá ofertar pelo menos um (1) itinerário formativo, ou de acordo com o parágrafo 3º da Lei, os sistemas de ensino por critério próprio poderão optar por organizar “itinerário formativo integrado”.

Porém, as áreas eletivas propostas pelo artigo 4º da Lei foram divididas nas áreas: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas e V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

As secretarias de educação e as escolas deverão ter “liberdade” e “autonomia” para elaborar seus projetos pedagógicos, em conformidade com a BNCC e considerando as realidades e necessidades regionais e locais. Onde, cada escola deverá ofertar pelo menos um (1) itinerário formativo.

A partir da BNCC do ensino médio, o aluno poderá escolher em quais itinerários vai se aprofundar nos seus estudos, ou seja, estará desenvolvendo o protagonismo juvenil, em torno do qual as escolas deverão organizar suas práticas viabilizando o projeto de vida dos estudantes.

Em novembro de 2018 foi aprovada a Resolução nº 3, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs), deliberando no § 6º do artigo 12, acerca dos sistemas de ensino que “devem garantir a oferta de mais de um (1) itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações” (BRASIL, 2018).

A respeito dos itinerários formativos, conforme descrito no artigo 4º da Lei da Reforma do ensino médio, Bodião (2018, p.114) alerta quanto ao risco que o termo “relevância para o contexto local” apresenta para a qualidade da educação brasileira, pois, segundo o mesmo, “poderá implicar em uma redução dos conteúdos curriculares que se ofertarão para os estudantes”, empobrecendo, assim, o currículo ofertado. Além disso, esse mesmo termo permite

que gestores “excluem itinerários formativos compostos pelos conteúdos escolares que lhes faltam profissionais” (BODIÃO, 2018, p. 114).

Para Santos e Silva (2018) também questionam “se tal flexibilidade, não abrirá espaço para o aprofundamento das desigualdades na oferta do ensino público, uma vez que o processo de construção dos currículos escolares sofrerá influência direta do orçamento disponível para a construção dos mesmos” (p.66). Na mesma linha de pensamento, Costa e Coutinho (2018) ressaltam suas preocupações quando que esclarecem que “uma formação fragmentada, compartilhada em itinerários formativos, possa dificultar a verticalização daqueles sujeitos que optarem pela formação profissional” (p.10), afastando assim, os jovens de classes populares do ensino superior aumentando ainda mais as perceptíveis diferenças entre as classes sociais.

Além disso, uma vez que as ofertas dos itinerários formativos dependerão diretamente do orçamento que cada escola terá à disposição ao elaborarem seus currículos, Bodião (2018) faz um alerta sobre:

O risco de empobrecimento do arcabouço cultural e científico talvez aumente quando as definições dos itinerários tiverem que se defrontar com as reais “possibilidades dos sistemas de ensino”, o que pode fazer com que as ofertas dos itinerários formativos sejam balizadas pelos profissionais que os sistemas públicos têm. (BODIÃO, 2018, p. 118).

Outras questões aparecem como instigantes para muitos autores, como é o caso da afirmação na Lei de que apenas o estudo de língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, trabalhando as demais disciplinas de forma interdisciplinar. Com relação às disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, a Lei 13.415/2017 não as considera como componentes curriculares, mas sim como estudos e práticas, cuja obrigatoriedade se dará na diluição delas em outras disciplinas como aponta o artigo 3º e § 2º desta Lei: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

De acordo com (2018) a diluição e eliminação das disciplinas de Filosofia e Sociologia como componentes curriculares poderá fazer com que a proposta aumente a desigualdade já existente.

Czernisz e Erram (2018) destacam que a importância centrada apenas nas disciplinas de português e matemática, dando às demais disciplinas das áreas comuns da base, uma importância secundária, não viabiliza o protagonismo juvenil proposto pela BNCC, nem

tampouco a expressão cultural que, segundo eles, devem compor a formação integral dos alunos, o que certamente acaba por limitar a aprendizagem deles.

Sobre esse assunto, os autores entendem que o real objetivo da atual reforma, passa a ser a de: “aprender a ler, escrever e contar, para que o estudante tenha bom desempenho acadêmico, e a proficiência dos alunos e das escolas seja reconhecida no processo de avaliação em larga escala” (CZERNISZ; ERRAM, 2018, p. 139).

Heinsfeld e Ramos (2007) reconhecem que, apesar da proposição da Lei de considerar a formação integral dos alunos na elaboração dos currículos, na verdade “determinados conhecimentos científicos permanecem mais valorizados do que os demais, havendo, com isso, maior estímulo a determinadas áreas” (2017, p. 10), limitando assim, o acesso do estudante ao conhecimento necessário para concretizar a verdadeira educação integral.

Sob outros aspectos vê-se que a Reforma do Ensino Médio prevê também “uma política de fomento de ensino em tempo integral, que deverá ocorrer de forma gradual” (BRASIL, 2017) e que permitirá que o jovem faça opção por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular desde que ele continue cursando português e matemática até o final dos três anos, quando ele poderá obter um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico.

Com base nesse contexto, Ferretti (2018) e outros autores questionam qual a fundamentação dessa política de fomento de implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, haja vista que o conceito de escola integral ao qual a Lei se refere não fica claro. Santos e Silva (2018) alertam que “o tempo integral não é sinônimo de educação integral” (p.66), sendo assim, esses autores são enfáticos ao afirmar a importância de que “a extensão do tempo do educando na escola não se dê apenas para aumentar a sua permanência dentro da instituição de ensino” (p. 66).

Tal receio desses e de outros autores, é que a formação dos alunos em tempo integral priorize a formação de mão de obra técnica e rápida, respondendo a uma exigência do mercado em detrimento da melhoria da qualidade do Ensino médio e formação humana integral.

Outro ponto bastante discutível no texto da Lei 13.415/2017 é sobre o inciso IV do artigo 6º, o qual permite profissionais com notório saber para atuar no itinerário de formação técnica e profissional, apresentando complementação pedagógica.

A falta de exigência de formação na área específica de atuação poderá ocasionar entre outros problemas, segundo Bodião (2018), a redução de ofertas de trabalho para os professores

com a devida formação, visto que a mão de obra de um professor com notório saber tende a ser mais barata, ocasionando uma desvalorização da carreira profissional docente.

No que diz respeito a essa temática, Bodião (2018, p.116) destaca que “o fato de estarem, exclusivamente, vinculados à formação técnica e profissional não minimiza o equívoco da proposição”

Vinculada a essa concepção, Czernisz e Erram (2018) também se mostraram bastante preocupados e lembram a importância da formação pedagógica quando defendem que:

[...] o conhecimento sobre a docência e tudo o que a envolve, como a avaliação, o planejamento, a relação professor e aluno, a mediação pedagógica, a compreensão sobre as fases de desenvolvimento do adolescente e jovem são desconhecidos pelos não docentes e a negligência relativa a eles compromete tanto a atuação na escola média, quanto o bom desenvolvimento pedagógico (p.143).

Associado às questões da formação docente, a Lei da Reforma reconhece que a formação de professores será fundamental para se alcançar os objetivos propostos e, sobretudo, para a implementação da BNCC, pois a qualidade da aprendizagem está diretamente ligada à qualidade do trabalho do professor, o que será matéria específica de uma base curricular para formação docente.

Entendendo a necessidade de preparação dos professores para atuarem nesse novo modelo, o governo federal alterou, no dia 2 de julho de 2019, o artigo 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, passando a vigorar com a seguinte alteração:

Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2019).

Assim, o governo atrela a formação de professores às necessidades da BNCC e, para isso, informa que as instituições superiores que oferecem cursos de formação terão o prazo de dois anos para adequarem seus currículos a fim de formar profissionais capazes de trabalhar conforme estabelece a Base.

Percebe-se então, a convicção de alguns autores de que, embora a Lei já esteja em vigor e a BNCC aprovada, o país se encontra em fase de implementação desse novo ensino médio,

que deve ocorrer até o ano de 2022. Para isso, são grandes os desafios nesse processo, inclusive para que possa se conhecer bem as bases legais em vigor e Portarias, Resoluções e Regulamentos que ainda irão surgir e assim, ser possível avaliar ao certo os impactos que a educação vai sofrer a partir dessa reforma e sua real eficácia na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Mas não foi observado nem na BNCC e nem no ensino médio atual, o incentivo a leitura e formação de leitores, pois o ato de ler pressupõe um diálogo entre leitor e autor, mediado pelo texto. Cabe a ele construir significados a partir do texto e do contexto em que ele está inserido. Segundo Cosson (2007, 17), a leitura é uma experiência a ser realizada. O texto literário, dado o seu caráter ficcional, poético e/ou dramático, possibilita-nos expressar a nossa visão de mundo, vivenciar a experiência do outro, bem como romper os limites do tempo e do espaço. Destaca-se, dessa afirmação, que o significado gerado a partir do encontro dos sujeitos escritor e leitor será sempre polissêmico e mutável, fundamental em alunos do ensino médio.

Atualmente, por motivos utilitários, que envolvem o fato de o aluno do ensino médio ter de ser, teoricamente, preparado nas escolas para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, o caráter estrutural da leitura tem sobreposto ao seu caráter humanitário. Cosson (2007) afirma que, quando o foco dos estudos passa a ser o uso de cânones da literatura brasileira para comprovar estilos de época e biografia de autores, esse estudo não só está deixando de cumprir o verdadeiro papel da leitura, como também está tirando a liberdade e prazer dos alunos, uma vez que, de forma geral, essas leituras são obrigatórias e sem consentimento dos mesmos.

A leitura como experiência e formação está intrinsecamente relacionada à constituição da subjetividade. Larrosa (2003, 28) observa que a experiência seria o que nos passa. Chamamos a atenção para o caráter reflexivo dessa citação, uma vez que a experiência da leitura resulta da ação do sujeito que lê e da transformação que a leitura provoca nele. O autor destaca os múltiplos e diferenciados estímulos que nos são imediatamente acessíveis, tais como os livros e as obras de arte. Entretanto, embora estejam à nossa disposição, muitos deles apenas passam por nós, mas não resultam em experiências significativas e transformadoras, capazes de moldar a nossa subjetividade.

## **DISCIPLINAS E CONTEÚDOS SOBRE LEITURAS OBRIGATÓRIAS E NÃO-OBRIGATÓRIAS NO ENSINO MÉDIO.**



Este ensaio foi desenvolvido a partir da necessidade que os alunos do ensino médio têm com a prática de leitura, por isso pensou-se no tema de modo reflexivo de enxergar a formação do leitor, na qual levando-se em consideração as teorias de alguns autores. Neste sentido, veio como modo de aprimorar e debater as características e procedimentos da situação do processo da prática da leitura dentro da sala de aula no ensino médio.

Esta pesquisa pode ser destinada para pesquisadores, professores e estudantes do ensino médio em particular e várias áreas, em geral, dando suporte como método de busca do conhecimento e de investigação, evidenciado pelo assunto, na qual se tratando da leitura, o quanto ela traz benefícios para o desenvolvimento integral do aluno, expondo suas fases de ler para compreender e ler para decodificar e mostrar que leu.

De modo a compreender que a leitura reflete nas atividades cotidianas. E que através dela pode se adquirir uma boa desenvoltura na realização de diversas tarefas na sua vida acadêmica, quer no ensino médio ou no seu curso de graduação, pois com a aquisição desse hábito, os próximos passos, serão mais brandos.

Por isso, ainda é abordado que a leitura às vezes não é processada de forma clara pelo leitor, ocorre um processo de decodificação causando o método de meros copiadores. Diante disso, frisa ainda que grandes autores e grandes poetas e profissionais de sucesso, surgiram de boas leituras e que ser um bom leitor desenvolve o lado social e o intelecto tornando-o apto em suas ações no meio em que vive, como também, ter auxílio de mediadores devem usar métodos que conduzam o leitor por caminhos prazerosos.

A constituição da leitura, em primeira vertente, é características em atividades escolares, desde as séries iniciais, sendo consolidadas no ensino médio, pois traz aos alunos uma percepção do mundo que os tornam sabedores e conhecedores de notícias, atualidades, como também beneficia a construção do conhecimento técnicos e científicos dos aprendizes da leitura. O ato de ler é uma prática que traz ao indivíduo ideias a serem desenvolvidas dentro da escola ou até mesmo servem como atividades extraclasses, no propósito deles, aventurarem-se no mundo da leitura.

Assim, são muitas as adaptações da leitura, não somente no espaço escolar, mas também, o meio social serve de influência ao campo da leitura de cada pessoa, aprimorando uma leitura individualizada, uma percepção diferente do conhecimento construído da leitura formulada. Neste aspecto, os benefícios da prática da leitura são diversos, desenvolve senso crítico e intelectual do ser humano, é um meio transformador da construção do conhecimento, trazendo o despertar metafísico do conhecimento do mundo ao desenvolver a prática da leitura.

A maioria dos educadores são sabedores que a leitura pode mudar o mundo, dependendo do nível de curiosidade do leitor, que irá reformulando seus próprios objetivos em meio das informações encontradas. Porém, isso se adquire quando se é estimulado em sala de aula pelos professores. “A leitura não pode ser feita apenas pelo professor de Língua Portuguesa. A tarefa é responsabilidade de todas as áreas porque cada uma tem textos com características específicas” FERRARI, (2005, p.32).

Porém, alguns professores não pensam dessa forma, diante de uma situação assim eles passam por desentendidos e ainda culpam o professor de linguagem, mesmo sabendo que a leitura é utilizada em todas as disciplinas. Ao pensarmos no ensino da leitura, é importante que se considere seus diferentes objetivos. Portanto, há várias formas de leitura, a que pode caracterizar fruição, a que pode gerar informação e outras que é mera localização de endereços ou números. E isso é algo que deve ser ensinado.

É importante observar que, ao gerar um conflito, uma discussão sobre um tema do conhecimento do aluno é bem interessante, pois no momento desse debate, há uma troca de conhecimento bastante favorável aos educandos. Ainda sobre o processo de estratégias durante a leitura, “Ao lerem um texto, sublinhe as palavras desconhecidas”. Afirma SOLÉ (2013, p. 20). Para ele, os estudantes devem fazer o exercício de tentar inferir o significado dessas palavras pelo contexto do texto e, caso não seja possível recorrer então, ao dicionário.

Outro ponto crucial que é menosprezado por muitos, é o processo de pós-leitura, é importante que o aluno continue utilizando algumas estratégias que facilite a sua compreensão a respeito do que leu. “O resumo, exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios”. SOLÉ (2013, p.21). Diz ela, sobre isso, entende-se que o resumo é uma tática usada para fazer uma contextualização sobre o texto e o que entendeu do texto.

Sabe-se que o Brasil, demonstra dificuldades em relação à educação de qualidade, de certa forma, o que influênciaria na construção e desenvolvimento desses jovens iniciantes no mundo da leitura. Quem sofre com esses baixos índices são os alunos, pois a percepção atual sobre a classificação do estudo da língua portuguesa, e o uso da gramática e ainda, tem que alavancar em relação ao ensino-aprendizagem habituado perante as escolas, em trazer dentro da sala de aula o aspecto interdisciplinar da leitura. Na qual, envolve inicialmente, ao ensino da gramática para que o leitor comprehenda aquele discurso escrito.

A associação entre ler e escrever é a combinação ideal no processo da leitura e do aprendizado, vale ressaltar que o ensino das regras gramaticais favorece o entendimento do



leitor ao se deparar com uma leitura fácil, como também por aquelas apresentadas com características mais fortes na interpretação. Estes suportes são ferramentas para o letramento do indivíduo durante toda sua vida escolar, acentuando-se no ensino médio.

Esta relação dos primeiros passos para a formação de leitores, evidencia-se com prática da leitura em sala de aula pelos professores, e demonstrar e estimular na criança o ato de ler como se fosse uma brincadeira lúdica para o ensino-aprendizagem, proporcionando a ela meios para se acostumar com o hábito de ler, ao mesmo tempo interagindo com a dinamicidade da leitura.

No processo de alfabetização o ensino se preocupa muito em propor aquelas coisas básicas da pedagogia, como forma, de carência verificada no contexto do ensino no Brasil as praticidades da leitura dentro da sala de aula, e certamente não há tanta exigência em dispor ao aluno o procedimento de leitores críticos, na qual, este desempenho é verificado com maior frequência na criança ao despertar o hábito de ler.

O modelo de ensino médio preconizado nos últimos anos contava com um número excessivo de disciplinas obrigatórias – ao todo, treze constituíam a grade básica, devendo ser estudadas por todos os estudantes: português, literatura, língua estrangeira, matemática, história, geografia, filosofia, sociologia, artes, educação física, química, biologia e física. Era possível ainda haver outras disciplinas em algumas instituições de ensino, como religião nas escolas confessionais.

De fato, é possível lidar com a situação de outras formas. Existem diferentes modos de distribuir os conteúdos, ou mesmo de oferecê-los parcial ou opcionalmente, de acordo com o interesse de cada aluno. Por outro lado, há ainda temas que podem ser inseridos na grade por sua relevância para as vidas dos futuros adultos, como a gestão das finanças pessoais, que não vêm sendo tratados no ensino médio.

Frente a esses e outros aspectos, emergiu o consenso em torno da necessidade de se reformar o modelo do ensino médio brasileiro. Então, foi expedida uma reforma em 2017, caracterizada pela tentativa de flexibilização e de expansão das possibilidades de formação profissional.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Para realização da pesquisa será adotada uma perspectiva metodológica de abordagem qualitativa e quantitativa, associando os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, uma perspectiva em que a “utilização conjunta da pesquisa qualitativa e

quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (FONSECA, 2002, p. 20).

Na etapa da pesquisa de campo serão utilizados como instrumento de coleta de dados empíricos, questionários online por meio da ferramenta Google Forms e disponibilizados mediante um link que será enviado para alunos matriculados nos médio integrado do IFPA Campus Belém, do primeiro semestre de 2024, e também a professores que atuam nesse curso, com uma amostra de 145 participantes docentes e 600 discentes.

Para Gil (2002), “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (p. 116). Assim, as questões elaboradas buscam conhecer sobre o entendimento, bem como as opiniões dos respondentes em relação às alterações que a Lei propõe na educação brasileira evidenciando, assim, as perspectivas de alunos e professores sobre a Reforma do Ensino Médio, sobre as leituras obrigatórias e não obrigatórias.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados será pautada na organização por eixos categóricos que, de acordo com Gil (2008) é importante para uma boa análise: “para que as respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias” (p. 157).

Nesse sentido, as respostas dos participantes serão organizadas em pelo menos quatro eixos categóricos: 1) A visão dos docentes e dos alunos dos Cursos de médio integrado – Campus Belém; 2) Qualidade do currículo para o novo ensino médio sobre leituras obrigatórias e não-obrigatórias; 3) Política de fomento à escola de tempo Integral e se há algum impacto em leituras e 4) Formação dos professores para o novo ensino médio.

Bartemelbs (2013) também esclarece que existem “diferentes especificidades de metodologias de análise na hora de abordar as formas como se fazem as categorias: alguns utilizam tabelas, outros analisam por meio de excertos do texto, outros ainda dividem o todo em pequenas unidades e a partir dessas unidades realizam a classificação em categorias” (p.5). Nesse sentido, para análise e interpretação dos resultados obtidos nessa pesquisa, utilizamos o método de categorização dos dados que foram organizadas em uma tabulação eletrônica e analisadas qualitativamente buscando um movimento de diálogo com o referencial teórico da pesquisa.

Nesse novo modelo o professor, entre outras questões, precisará saber trabalhar com currículos e projetos pedagógicos com saberes que envolvam a interdisciplinaridade e

flexibilidade, respeitando a diversidade e as realidades locais. Nesse sentido, ressalta-se a importância de que todos os envolvidos na área da educação conheçam as alterações propostas pela Reforma.

Tendo em vista que muito já se produziu sobre o novo ensino médio, além dos textos legais também é importante a leitura de textos de autores que são favoráveis ou desfavoráveis à essa reforma, sobretudo para se compreender a BNCC, que é referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares, definindo os direitos e objetivos de aprendizagem para o ensino médio.

Ainda nesse eixo de análise geral, sobre a opinião dos respondentes em relação ao novo ensino médio, eles foram questionados se consideravam que havia a necessidade de proceder a uma reforma de forma tão rápida e sem contar com a participação da sociedade para esse nível educacional e pedimos que justificassem suas respostas.

Sabe-se que a interdisciplinaridade e contextualização entre as disciplinas é um fator muito importante para a compreensão dos alunos sobre os conteúdos, e deve ser devidamente alinhada ao cotidiano. Essa questão não é nova na reforma do ensino médio, mas ela aparece com grande enfoque. No entanto, apesar da complexidade do assunto, é necessário que a escola e seus professores estejam preparados para de fato desenvolver a interdisciplinaridade, sobretudo, a partir de um embasamento teórico aprofundado.

A princípio, o aumento da carga horária do ensino médio poderia indicar uma boa possibilidade de melhoria na educação brasileira. No entanto, esse aumento poderá ser irrelevante se vier acompanhado de um empobrecimento curricular, tendo em vista que a Lei n.º 13.415/2017 delibera que 60% da carga horária será destinada aos conhecimentos comuns previstos pela Base, favorecendo assim, o fortalecimento da educação profissional, visando à formação de mão de obra com habilidades e competências suficientes para adentrarem no mercado de trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como vimos no contexto deste trabalho a importância do ato de ler e suas reflexões sobre a formação do leitor, na qual este procedimento influencia ligeiramente sua forma de comunicação com as pessoas, além do mais, destaca-se pela formulação linguística da fala, bem como influencia na composição da escrita. Nestas três dimensões sobre a leitura ampara ao indivíduo, suporte de evidenciar o quanto é importante da construção da leitura para o desenvolvimento do estudante do ensino médio e por conseguinte, do ser humano.

No Brasil, o processo de aprendizado sobre a leitura, ainda está sendo questionado por alguns autores, pois os alunos estão acostumados só em copiar textos já escritos, e não os produzir. Essa vertente é que estes estão acostumados somente em ler para responder questões que o professor habitualmente passa como atividade dentro da sala de aula, no entanto, em consequência acostuma o aluno a não desenvolver a prática da leitura, crucial para os alunos do ensino médio, pois são os próximos universitários e profissionais atuante no mercado de trabalho e como ser transformador na sociedade.

A empreitada é reconhecidamente grande. Para que se possa enfrentá-la, a premissa é a articulação do trabalho entre escolas, secretarias de educação, professores e outros profissionais da área. Além da efetiva colaboração entre atores, alguns dos instrumentos ora cogitados para se dar conta dessa tarefa são o uso de metodologias ativas que convoquem o educando a resolver problemas reais, o monitoramento constante da aprendizagem, a revisão das matrizes de avaliação, a adequação do material didático, a disposição para mudar práticas cotidianas e o investimento contínuo na formação de professores – tudo isso na expectativa de construir um novo ensino médio que, de fato, venha atender, interessar e estimular os estudantes

## REFERENCIAS

AMARAL, N. C. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil.** Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação Para Todos, 2013.**

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. **Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio:** lei n.º 13.415/2017. Educação & Realidade. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte/MG – Brasil, ago, 2018.

CZERNISZ, E. C. S; ERRAM, C. **Reformar o ensino médio?** Impasses e desafios presentes na proposta da lei 13415/2017. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.135-147, Set./Dez., 2018.

CZERNISZ, E. C. S; GARCIA, S. R. O. **A minimização da formação dos jovens**

**brasileiros:** alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. Educação. Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2017.

**FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados. vol. 32 n.º 93 São Paulo maio/ago. 2018.

**HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar.** Educação, Santa Maria, v. 44, 2019. <https://doi.org/10.5902/19846444>.

**KRAWCZYK, N. Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Anais[...]. Rio de Janeiro: Anped, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_sessoes\\_especiais/se\\_05\\_norakrawcyk\\_gt05.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf). Acesso em: 21 nov. 2018.

**MADER, Luzius. A Avaliação Legislativa:** uma nova abordagem do direito. Cadernos de Ciência de Legislação, Belo Horizonte, n. 1, 2011.

**\_\_\_\_\_. Legislação e Jurisprudência.** Cadernos da Escola do Legislativo, Belo Horizonte, v. 9, jan./dez. 2007.

**MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. O Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação:** ainda muito longe da realização da meta 3. In: GOMES, Ana Valeska Amaral (Org.). Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas. Brasília: Centro de Documentação e Informação – Edições Câmara, 2017.

**MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia históricocrítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

**MENEGUIN, Fernando. Balizas Para Uma Metodologia e Estudos de Caso.** In: MENEGUIN, Fernando; SILVA, Rafael Silveira (Org.). Avaliação de Impacto Legislativo: cenários e perspectivas para sua aplicação. Brasília: Senado Federal, 2017

**MELCHIOR, J. C. A. Mudanças no financiamento da educação no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1997.

**MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>

**MAIA, Joseane. Literatura na Formação de Leitores e Professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

**PARREIRAS, Ninfa. Confusão de Língua na Literatura: O Que o Adulto Escreve, a Criança Lê.** Belo Horizonte, 2009.

**RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

**SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil:** abordagem histórica e situação atual. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set,

2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>

SILVA, M. R. **Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil:** o que aconteceu com o Ensino Médio?. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>

\_\_\_\_\_. **O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares:** proposta enunciada e experiências relatadas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 91-110, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153170>

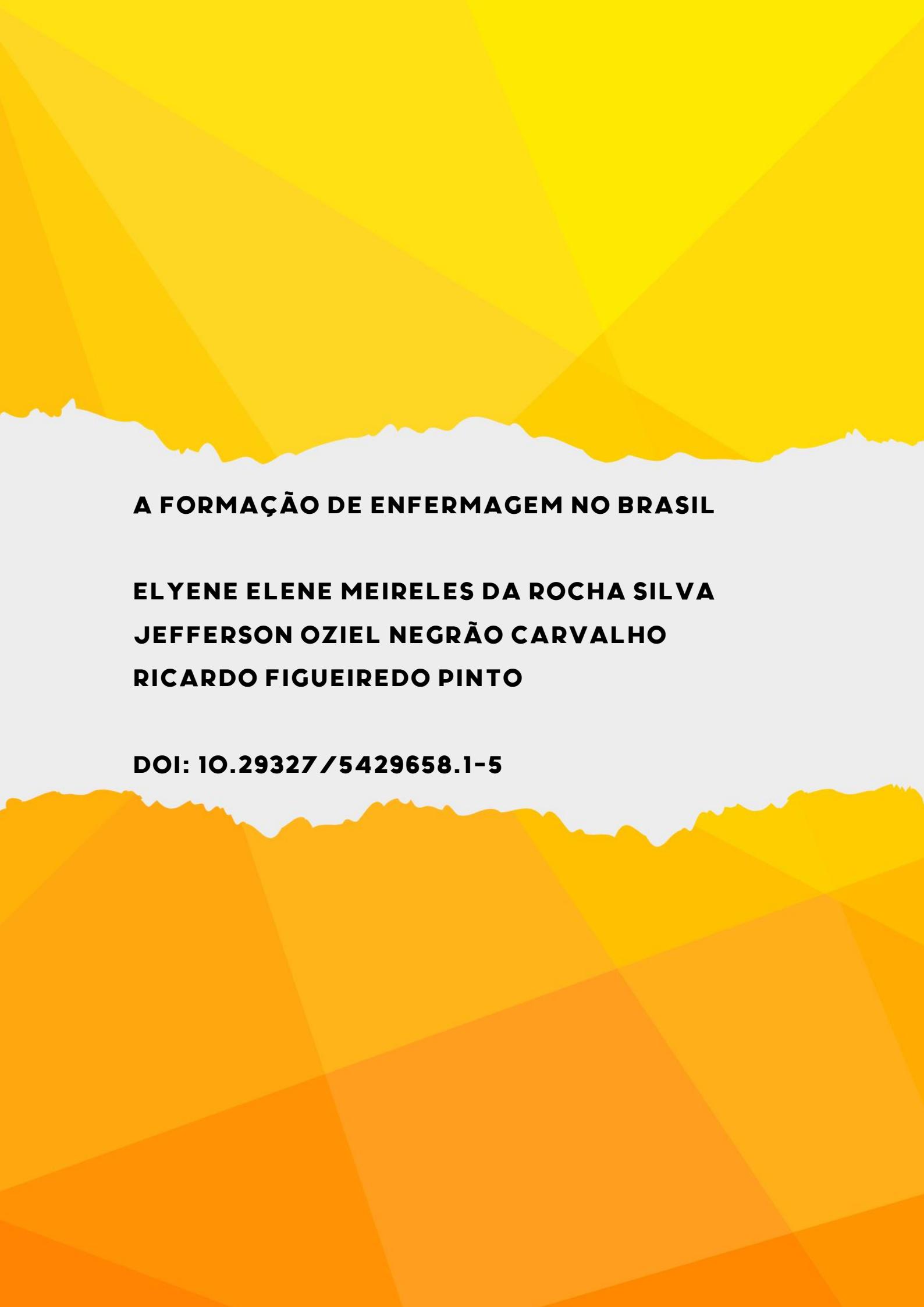
SILVA, M. R.; JAKIMIU, V. C. L. **Do texto ao contexto:** o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400007>

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler:** Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 41-42.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas:** O Mediador em Formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

XIMENES, S. B. **Direito à qualidade na educação básica:** teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014.



# **A FORMAÇÃO DE ENFERMAGEM NO BRASIL**

**ELYENE ELENE MEIRELES DA ROCHA SILVA**

**JEFFERSON OZIEL NEGRÃO CARVALHO**

**RICARDO FIGUEIREDO PINTO**

**DOI: 10.29327/5429658.1-5**

# A FORMAÇÃO DE ENFERMAGEM NO BRASIL

DOI: 10.29327/5429658.1-5

Elyene Elene Meireles da Rocha Silva

Jefferson Oziel Negrão Carvalho

Ricardo Figueiredo Pinto

## RESUMO

A formação em Enfermagem no Brasil evoluiu significativamente desde a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Embora tenha havido avanços importantes na integração entre teoria e prática e na adaptação dos currículos às necessidades regionais e políticas de saúde, ainda persistem desafios. A formação enfrenta a resistência ao uso de metodologias inovadoras e a necessidade de alinhar melhor os currículos com as realidades do mercado de trabalho e as especificidades locais. A educação em Enfermagem deve, portanto, continuar se adaptando e integrando novas abordagens para garantir a eficácia e a qualidade do atendimento no sistema de saúde.

**Palavras-chave:** Educação em Enfermagem; SUS; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

## ABSTRACT

The nursing education in Brazil has evolved significantly since the creation of the Unified Health System (SUS) and the implementation of the National Curricular Guidelines (DCN). Although there have been important advances in integrating theory and practice and adapting curricula to regional needs and health policies, challenges persist. The education still faces resistance to innovative methodologies and the need to better align curricula with job market realities and local specifics. Therefore, nursing education must continue to adapt and integrate new approaches to ensure effectiveness and quality in health care delivery.

**Keywords:** Nursing Education; SUS; DCN.

## RESUMEN

La formación en Enfermería en Brasil ha evolucionado significativamente desde la creación del Sistema Único de Salud (SUS) y la implementación de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN). Aunque ha habido avances importantes en la integración entre la teoría y la práctica y en la adaptación de los currículos a las necesidades regionales y políticas de salud, persisten desafíos. La formación aún enfrenta resistencia a las metodologías innovadoras y la necesidad de alinear mejor los currículos con las realidades del mercado laboral y las especificidades locales. Por lo tanto, la educación en Enfermería debe seguir adaptándose e integrando nuevos enfoques para garantizar la efectividad y calidad en la atención sanitaria.

**Palabras clave:** Educación en enfermería; SUS; Lineamientos Curriculares Nacionales (DCN).

## INTRODUÇÃO

A formação em Saúde no Brasil, especialmente na área de Enfermagem, tem experimentado um desenvolvimento significativo ao longo das últimas décadas. Este avanço está diretamente ligado à criação e regulamentação do Sistema Único de Saúde (SUS) e à implementação da Lei Orgânica da Saúde (LOS), que visaram criar um modelo de saúde mais inclusivo e eficiente. O SUS representou um marco na tentativa de universalizar o acesso aos serviços de saúde e atender às necessidades da população brasileira de maneira equitativa. A

formação de profissionais de saúde, incluindo enfermeiros, tornou-se essencial para garantir a qualidade e a eficácia dos serviços oferecidos dentro deste sistema complexo.

Ao longo dos anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram estabelecidas para orientar a formação dos profissionais de saúde, refletindo as mudanças nas necessidades do sistema de saúde e as demandas emergentes da sociedade. A década de 1980 marcou um ponto crucial, com a Reforma Sanitária e a 8ª Conferência Nacional de Saúde, que destacaram a necessidade de reformular os currículos e métodos de ensino para melhor atender às necessidades do SUS. Essa reforma visou não apenas a expansão da oferta educacional, mas também a integração entre a teoria e a prática, de modo a preparar os profissionais para enfrentar as realidades do sistema de saúde.

A evolução da formação em Enfermagem reflete um esforço contínuo para alinhar os currículos às demandas do SUS e às necessidades de uma população em constante mudança. A implementação de novas políticas e programas de saúde, como a Estratégia Saúde da Família (ESF) e a Atenção Primária à Saúde (APS), gerou uma expansão dos postos de trabalho e uma mudança no foco geográfico das atividades de saúde, deslocando-as dos grandes centros urbanos para as áreas rurais e interiores. Este deslocamento trouxe à tona a necessidade de uma formação que considere as particularidades das diferentes regiões e contextos locais.

No entanto, apesar das melhorias e das diretrizes estabelecidas, persistem desafios significativos na formação em Enfermagem. A prevalência do modelo tradicional de ensino, baseado no método científico e nas abordagens de Abraham Flexner, continua a influenciar os currículos, muitas vezes de forma inadequada para as necessidades atuais. A resistência à integração de metodologias ativas e inovadoras, que promovem um aprendizado mais dinâmico e contextualizado, ainda é um obstáculo para a evolução educacional no setor de saúde. Essa situação evidencia uma lacuna entre a formação teórica e as demandas práticas enfrentadas pelos profissionais no campo.

A análise da formação em Enfermagem revela a necessidade de uma abordagem mais integrada e adaptativa que considere as especificidades do contexto local e as mudanças constantes no cenário da saúde pública. A revisão dos currículos e a adoção de metodologias de ensino que promovam uma maior interação entre teoria e prática são essenciais para preparar os futuros profissionais de saúde para enfrentar os desafios contemporâneos. O aprimoramento contínuo da educação em Enfermagem é crucial para assegurar a efetividade do SUS e a qualidade dos serviços de saúde prestados à população.

## **DESENVOLVIMENTO**

Para se compreender a formação em Saúde principalmente no que tange a enfermagem no Brasil é importante abordar sobre o processo de institucionalização do Sistema Único de Saúde (SUS), com a posterior regulamentação da Lei Orgânica da Saúde (LOS), nº 8.080/1990 que fomentou avanços significativos e importantes mudanças devido a necessidade de um modelo que pudesse atender a saúde e garantir o acesso a ações e serviços para a população. Esse processo contribuiu fortemente para influenciar o trabalho em saúde, caracterizado principalmente pela produção de serviços consumidos quando produzidos (Neto, et. al., 2020).

Os autores relatam que o mercado de trabalho em saúde no setor público expandiu por várias perspectivas, tanto numa escala, sugestivo a quantitativo de trabalhadores, quanto de escopo, no caso, a ampliação do campo de atuação, principalmente o que tange a importância das práticas e também do protagonismo das profissões (Neto, et. al., 2020). Isso se deve pela importância e efetividade das ações multidisciplinares e interdisciplinares, onde cada profissão tem seu papel na promoção da saúde e prevenção de doenças.

Portanto, a enfermagem emerge como um instrumento para atender às necessidades coletivas que têm se apresentado ao longo da história. Assim como outras profissões na área da saúde, a enfermagem foi moldada pelas demandas assistenciais da população, pelos movimentos políticos e sociais em prol da saúde, além das dinâmicas de poder predominantes. Dessa forma, a construção da profissão e, consequentemente, do ensino de enfermagem, reflete as transformações vivenciadas ao longo do desenvolvimento histórico da saúde (Magnago; Pierantoni, 2020).

Além disso, com a implementação de novas políticas, programas, ações e serviços de saúde, houve uma expansão significativa dos postos de trabalho, resultando no deslocamento do foco geográfico das atividades de saúde dos grandes centros urbanos para o interior, onde os municípios emergem como os principais empregadores do setor. Esta mudança demandou do SUS ajustes conceituais, técnicos e ideológicos, promovendo a educação em saúde como uma ferramenta essencial para a transformação da prática e a (re)organização dos serviços de saúde (Neto, et. al., 2020).

Quando se aborda sobre a Enfermagem, leva-se em conta que é a profissão com maior contingente de trabalhadores do setor saúde, e vivenciou e ainda vivencia significativas transformações ao longo do tempo, como contextos históricos, políticos, econômicos e sociais. Essas transformações influenciam na produção sanitária, e consequentemente na população brasileira (Neto, et. al., 2020). Nesse sentido, é percebido, que todas esses contextos que a Enfermagem passa, contribui para o aumento de discussões a respeito da prática, além das

questões referentes a direitos e deveres desses profissionais, que lidam diretamente com a população.

Nas últimas décadas, a formação em saúde no Brasil ganhou especial atenção, por conta da necessidade de atender as demandas do SUS e acompanhar as mudanças nos perfis demográfico e epidemiológico da população. A formação dos profissionais para o Setor Saúde, segundo Machado et al. (2015) deve envolver um conjunto de variáveis que permitam aliar o domínio técnico com a capacidade de agir, garantindo o fortalecimento dos princípios e diretrizes do SUS, de maneira a considerar os marcos dos direitos sociais e da atenção integral à saúde, com equidade e universalidade. Assim, a formação dos profissionais é essencial para o desenvolvimento e manutenção do sistema público de saúde.

A preocupação com a formação em saúde no Brasil remonta ao Movimento pela Reforma Sanitária. Os Anais da 8<sup>a</sup> Conferência Nacional de Saúde (VIII CNS), ocorrida em 1986, destacavam a necessidade de reformular a política de formação em nível de graduação e pós-graduação. Isso incluía a ampliação da oferta de vagas e a criação de novos cursos, a qualificação dos projetos políticos e pedagógicos, a superação das divisões entre ciclos básicos e clínicos, teoria e prática, além da estruturação dos currículos de acordo com os diversos níveis de atenção à saúde, visando à integração entre ensino e serviço. Paralelamente à VIII CNS, a 1<sup>a</sup> Conferência Nacional de Recursos Humanos em Saúde, também realizada em 1986, constatou que os profissionais não estavam aptos a atender às reais necessidades do Setor Saúde devido à formação desconectada da prática.

Desde a criação e regulamentação do SUS até os dias atuais, persistem alguns desafios significativos relacionados à formação em saúde. Entre eles, destaca-se a inadequação dos profissionais para atuar efetivamente no sistema de saúde, a dificuldade na promoção de práticas preventivas e de promoção da saúde, a defasagem entre o ensino recebido e a realidade prática, além de questões pedagógicas, como a predominância da expansão do ensino privado. Essas fragilidades na formação de diversas categorias profissionais da saúde, especialmente da Enfermagem, comprometem a eficácia na implantação e implementação de políticas públicas como a Estratégia Saúde da Família (ESF) e a Atenção Primária à Saúde (APS). Essas políticas requerem profissionais capacitados a compreender e atuar sensivelmente no território sanitário, considerando suas complexidades locais, simbologias, identidades, vínculos sociais, relações com a natureza, historicidade e dinâmicas próprias. Um cuidado verdadeiramente integrado e contextualizado deve levar em conta os desejos, sentimentos, vontades e necessidades das famílias, indivíduos e comunidades de forma integral (Neto, et. al., 2020).

Os autores explicam que o ensino na área da saúde ainda se fundamenta em bases pedagógicas estabelecidas pelo modelo proposto por Abraham Flexner, que procurou resolver os problemas de qualidade do ensino médico nos Estados Unidos no início do século XX, normatizando-o com base no método científico (Neto et al., 2020). Na Enfermagem, isso se reflete na estrutura fragmentada dos currículos da maioria dos cursos, caracterizados pela divisão entre disciplinas básicas e profissionalizantes, além de uma prática centrada predominantemente na clínica hospitalar e ambulatórios especializados, com ênfase no tratamento de condições agudas. Esse formato de formação se distancia da lógica do mercado de trabalho, ao invés de se aproximar dele já na graduação, incentivando metodologias de ensino que promovam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes (Machado; Vieira; Oliveira, 2015).

### **Perspectiva cronológica da formação de Enfermagem no Brasil**

Na década de 1980 ocorreram transformações políticas no país, resultando em várias propostas de reformas na organização dos serviços de saúde e no mercado de trabalho do enfermeiro, afetando sua formação (Lima, 1994). Após a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), surgiram discussões sobre as competências que os enfermeiros deveriam adotar, o que levou à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem (DCENF) em 2001 (MEC, 2001).

A formação em Enfermagem no Brasil, numa perspectiva histórica comparativa que considera os acontecimentos sociais em diferentes épocas, mostra influências das trajetórias de desenvolvimento das escolas de Enfermagem dos Estados Unidos e da França, explorando suas mudanças ao longo do tempo e suas expansões pelo mundo (Silva, 2011). A formação do ensino de Enfermagem no Brasil teve início em 1890, na cidade do Rio de Janeiro, com a fundação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, conhecida como Escola de Enfermagem Alfredo Pinto. Seu objetivo principal era preparar profissionais para trabalhar em hospitais civis, militares e estabelecimentos psiquiátricos, substituindo as irmãs de caridade. Para isso, contrataram 40 enfermeiras da Escola de Salpêtrière, da França, que desempenharam o papel de instrutoras em um curso de Enfermagem com duração de dois anos. O currículo incluía aspectos teóricos e práticos, com foco em biomédica, hospitalar e cuidado geral, influenciados pela predominância de médicos no corpo docente (Duarte; Vasconcelos; Silva, 2016).

Em 1923, uma nova abordagem na formação de enfermeiras foi introduzida com a criação da Escola de Enfermeiras pelo Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), atualmente conhecida como Escola de Enfermagem Anna Nery. Este modelo trouxe impactos



significativos na modernização da profissão e na organização social e política da categoria, porém não conseguiu elevar o enfermeiro a uma posição social e sanitária baseada em uma racionalidade profissional independente. A formação seguia o modelo francês, enfatizando a feminização da profissão e sua posição na estratificação social, caracterizada pela hierarquia funcional e pela subordinação à hegemonia médica (Neto, et. al., 2020).

A trajetória da educação em Enfermagem global e brasileira revela uma evolução marcada por diversos estágios e eventos históricos significativos. A profissão tem buscado de maneira contínua, sistemática e disciplinada integrar várias formas de teorização para consolidar suas práticas clínicas, sociais e antropológicas. No entanto, ainda prevalece uma abordagem fortemente influenciada pela visão biologicista, hospitalocêntrica e reducionista do conhecimento (Neto, et. al., 2020).

Na década de 1920, o ensino e o exercício da enfermagem estavam principalmente voltados para a saúde pública, com ênfase em práticas de saúde preventivas realizadas fora dos hospitais e associadas ao Estado. Na década de 1940, houve impactos significativos da consolidação da indústria e do surgimento de grandes hospitais, o que resultou em um foco crescente no modelo clínico de prática fragmentada, especialmente dentro do ambiente hospitalar (Magnago; Pierantoni, 2020).

### **A institucionalização curricular da graduação em Enfermagem**

A regulamentação da graduação em Enfermagem ocorre por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que em 2001, por intermédio do Ministério da Educação, incentivou os cursos de graduação a revisarem seus projetos pedagógicos e currículos, delineando um perfil do graduando por meio de competências educacionais, descrição dos conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares. As DCNs não apenas orientaram as Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração de seus projetos pedagógicos, mas também elucidaram as bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas do processo de formação, apontando para o aprimoramento da qualidade do ensino (Brasil, 2001). Os projetos pedagógicos passaram a ser elaborados com base nas demandas locais, o que representa um progresso, pois aproxima a formação das questões reais enfrentadas pela população, incorporando conteúdos relacionados ao SUS e suas políticas setoriais.

Com todos os progressos trazidos pelas DCNs, ainda persiste uma inclinação na formação em saúde de manter o modelo convencional de ensino flexneriano (positivista), ou de mesclá-lo com novas abordagens pedagógicas, como as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, criando assim um modelo misto de ensino sem uma profunda reflexão

epistemológica sobre as práticas de saúde (Neto, et. al., 2020). As metodologias ativas são compreendidas neste contexto como um conjunto de estratégias didáticas, envolvendo métodos e técnicas de ensino, destinadas a alcançar os objetivos educacionais com a máxima eficácia (Rangel, et. al., 2005).

A incorporação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) na formação em saúde representa um marco significativo para a educação superior no Brasil, especialmente no campo da Enfermagem. Ao estimular as instituições de ensino a reformularem seus projetos pedagógicos e currículos, as DCN não apenas definiram um perfil mais alinhado às necessidades contemporâneas da saúde pública, mas também promoveram uma aproximação entre a formação acadêmica e as demandas reais da população. No entanto, mesmo com os avanços proporcionados por essas diretrizes, persiste uma tendência arraigada de manter o modelo tradicional de ensino flexneriano, caracterizado pelo positivismo, ou de integrá-lo de forma superficial com novas abordagens pedagógicas como as metodologias ativas.

As metodologias ativas, que se destacam como estratégias dinâmicas e participativas de ensino-aprendizagem, têm o potencial de transformar a educação em saúde ao envolver os estudantes de maneira mais ativa na construção do conhecimento e na aplicação prática dos conteúdos teóricos. Contudo, para que essas metodologias sejam efetivamente eficazes, é crucial um aprofundamento epistemológico que considere a complexidade das práticas sanitárias e a interdisciplinaridade necessária para a formação de profissionais aptos a enfrentar os desafios contemporâneos da saúde pública.

Portanto, a confluência entre as DCN e as metodologias ativas representa um caminho promissor para a melhoria contínua da qualidade do ensino em Enfermagem. A integração dessas abordagens pode não apenas revitalizar os currículos de forma a torná-los mais dinâmicos e pertinentes, mas também fortalecer a capacidade dos futuros profissionais de responder de maneira mais eficaz e humanizada às demandas da sociedade por cuidado em saúde. Assim, a educação em Enfermagem continua a evoluir, adaptando-se às exigências de um contexto em constante transformação e reafirmando seu compromisso com a excelência na formação de profissionais capacitados e sensíveis às necessidades do indivíduo e da comunidade.

### **Censo dos cursos de Enfermagem**

Neto et al. (2020) apresentam dados relevantes sobre os cursos de Enfermagem no Brasil, conforme o Censo da Educação Superior (CES) de 2017. Segundo os dados, existem 795 Instituições de Ensino Superior (IES) oferecendo Enfermagem, sendo 102 (12,8%) públicas

e 693 (87,16%) privadas. O total de cursos ofertados, entre presenciais e à distância, é de 990, dos quais 157 (15,9%) são públicos e 833 (84,1%) são privados. Em relação às matrículas em cursos presenciais, há um total de 285.097, sendo 249.958 no setor privado e 35.139 no setor público (Brasil, 2018).

O mercado educacional de Enfermagem tem experimentado um crescimento significativo, conforme indicado pela pesquisa "Perfil da Enfermagem no Brasil". A maioria dos enfermeiros, 57,4%, foi formada em instituições privadas. Este aumento na formação de profissionais também reflete um processo de rejuvenescimento da força de trabalho. No entanto, apesar do número expressivo de escolas de Enfermagem, há desafios como a escassez de enfermeiros em algumas regiões do país, criando um desequilíbrio entre a oferta e a demanda de profissionais de saúde (Machado, 2017).

Quanto à distribuição dos cursos de Enfermagem presenciais e a distância, tanto bacharelado quanto licenciatura, por categoria administrativa (pública e privada) das Instituições de Ensino Superior (IES), nas diferentes Regiões Administrativas da Federação, observa-se que a região Sudeste concentra significativamente a maior parte dos cursos, com 41,7% do total. Em termos de matrículas, essa região representa 37% do total, e em número de concluintes, abrange 36,2% do total nacional. A região Nordeste, por sua vez, possui 24,9% dos cursos, 31% das matrículas e 32,8% dos concluintes.

É interessante notar que, apesar de a região Sudeste possuir 59,8% mais cursos do que a região Nordeste, o número de concluintes é apenas 9,4% superior. Isso pode indicar diferentes taxas de retenção e evasão nos cursos de Enfermagem entre as regiões, além de variações na capacidade de absorção de mercado e na oferta de oportunidades de trabalho após a formatura. Esses dados evidenciam desafios significativos na distribuição equitativa de profissionais de Enfermagem pelo país, apontando para a necessidade de políticas públicas que promovam uma distribuição mais balanceada de cursos e profissionais de saúde conforme as demandas regionais.

O EaD na área da Saúde no Brasil contabiliza 341.759 vagas ofertadas, sendo: 62.739 (18,36%) na Enfermagem; 132.895 (38,89%) no Serviço Social; 118.749 (34,75%) na Educação Física; 19.392 (5,67%) na Nutrição; 3.700 (1,1%) na Farmácia; e, 1.617 (0,47%) Fisioterapia. Das 341.759 vagas ofertadas na Saúde, 222.264 apresentaram candidatos, mas somente obteve 79.264 ingressos. Na Enfermagem, das 62.739 vagas ofertadas, 32.490 apresentaram candidatos, com ingresso no ano de 2017 de 9.597. O CES aponta ainda 10.029 estudantes matriculados e 127 concluintes (Brasil, 2018).

No cenário educacional brasileiro, o ensino a distância (EaD) na área da Saúde representa uma parcela significativa de oportunidades, com um total de 341.759 vagas disponibilizadas. Entre os cursos específicos, a Enfermagem se destaca com 62.739 vagas, representando 18,36% do total. Apesar da expressiva oferta, apenas 32.490 candidatos se apresentaram para essas vagas, resultando em 9.597 ingressos efetivos no ano de 2017. Esse número reflete um desafio na adesão dos candidatos às vagas ofertadas, indicando possíveis barreiras ou particularidades na modalidade de ensino a distância para cursos na área da Saúde.

Das 341.759 vagas disponíveis na Saúde como um todo, 222.264 vagas atraíram candidatos, culminando em 79.264 ingressos efetivos. Especificamente na Enfermagem, mesmo com um número considerável de matrículas, o total de 127 concluintes evidencia a necessidade de análise mais profunda sobre as taxas de retenção e conclusão nesses cursos EaD. Esses dados reforçam a importância de políticas educacionais que não apenas ampliem a acessibilidade ao ensino superior na área da Saúde, mas também garantam a qualidade e a efetividade na formação dos profissionais, essenciais para atender às demandas do sistema de saúde brasileiro de maneira abrangente e qualificada.

Apesar da expansão do Ensino a Distância (EaD) na formação de Enfermagem, Frota et al. (2020) destacam que no Brasil não há uma adequação nas graduações de Enfermagem que atenda às necessidades das áreas rurais. Os currículos são genéricos e não consideram de forma abrangente as particularidades geográficas. Além disso, a prática em comunidades rurais ocorre apenas quando as instituições formadoras consideram necessário ou há interesse por parte dos estudantes.

A formação em Enfermagem requer experiências práticas que promovam a interação entre estudantes, professores e comunidade, fundamentais para o desenvolvimento de competências essenciais. No entanto, a modalidade de ensino a distância (EaD) não atende adequadamente essas necessidades, pois é imprescindível uma base teórica robusta aliada ao desenvolvimento de habilidades práticas, que envolvem técnicas complexas e o contexto hierárquico dos serviços de saúde. Portanto, a implementação do EaD na área da saúde suscita preocupações quanto à qualidade da formação profissional, podendo resultar em profissionais com competências questionáveis, o que coloca em risco a segurança e a qualidade do atendimento prestado à população brasileira (Neto, et. al., 2020).

É evidente que a formação profissional se adapta conforme evoluem os contextos educacionais, de trabalho, políticos, econômicos e sociais, que estão alinhados às mudanças globais. Estes contextos enfrentam transições demográficas, revoluções tecnológicas,

educacionais e culturais, e seus fundamentos epistemológicos sustentam ou promovem mudanças nas instituições, incentivando a transformação, a adaptação e a inovação em um mundo interconectado (Frota, et. al., 2020).

No entanto, nos últimos anos, reconhece-se que os progressos na formação do enfermeiro resultam de mudanças paradigmáticas, buscando superar a visão simplista e fragmentada da realidade para construir uma perspectiva integrada, complexa, diversificada e inovadora. Em consonância com as políticas educacionais e de saúde, os currículos agora incentivam os estudantes a se tornarem protagonistas de sua própria formação, capacitando-os para navegar na flexibilidade das estruturas curriculares e responder às mudanças e avanços no conhecimento de forma proativa.

## CONCLUSÃO

A trajetória da formação em Enfermagem no Brasil demonstra um esforço constante para atender às necessidades dinâmicas do Sistema Único de Saúde (SUS) e às demandas de uma população em mudança. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a adaptação dos currículos às novas exigências representam avanços importantes, mas também revelam a necessidade de uma reflexão crítica e contínua sobre a eficácia dessas diretrizes. A transformação da formação em saúde deve contemplar não apenas a expansão da oferta educacional, mas também a integração efetiva entre a teoria e a prática, promovendo uma formação mais contextualizada e relevante.

A adaptação dos currículos para refletir as realidades regionais e as especificidades das diferentes áreas de atuação é fundamental para garantir que os profissionais de Enfermagem estejam preparados para enfrentar os desafios de seus contextos locais. A transição do foco geográfico das atividades de saúde, com uma crescente ênfase nas áreas rurais e interiores, destaca a importância de uma formação que considere essas variações e promova a equidade na distribuição de recursos e serviços de saúde. A formação em Enfermagem deve, portanto, ser ajustada para responder às particularidades e necessidades específicas de cada região.

Além disso, a resistência à adoção de metodologias pedagógicas inovadoras e a persistência

no modelo tradicional de ensino são desafios que precisam ser enfrentados para garantir uma formação mais eficaz e adaptada às realidades do mercado de trabalho. As metodologias ativas e participativas têm o potencial de transformar a educação em saúde, tornando-a mais dinâmica e alinhada com as práticas contemporâneas. A integração dessas abordagens pode

melhorar significativamente a capacidade dos futuros profissionais de responder às demandas emergentes e complexas do sistema de saúde.

É imperativo que a educação em Enfermagem evolua para incorporar não apenas os avanços científicos e tecnológicos, mas também uma compreensão mais profunda das necessidades e realidades das comunidades atendidas. O aprimoramento da formação deve incluir a revisão constante das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a adaptação dos currículos para refletir as mudanças nas políticas de saúde e nas demandas da população. Essa abordagem permitirá que os profissionais formados sejam mais bem preparados para oferecer um cuidado de saúde abrangente e sensível às necessidades dos pacientes.

Portanto, o desenvolvimento contínuo da formação em Enfermagem é essencial para a manutenção e a melhoria da qualidade dos serviços de saúde no Brasil. A educação deve se adaptar às mudanças e desafios do setor, promovendo uma integração mais eficaz entre teoria e prática, e garantindo que os profissionais estejam bem equipados para enfrentar as complexidades do sistema de saúde. A colaboração entre instituições educacionais, gestores de saúde e a comunidade é crucial para garantir que a formação em Enfermagem atenda às exigências contemporâneas e contribua para a construção de um sistema de saúde mais eficiente e inclusivo.

## REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior: resumos técnicos. [página na Internet].

Brasil. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2017 - Divulgação dos principais resultados [documento na Internet]. 2018.

Brasil. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2017 - Divulgação dos principais resultados [documento na Internet]. 2018.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. ABC do SUS: doutrinas e princípios. Brasília: MS; 1990.

Duarte AP, Vasconcelos M, Silva SV. A trajetória curricular da graduação em Enfermagem no Brasil. REID 2016; 1(7):51-63.

FROTA, M. A. et. al. Mapeando a formação do enfermeiro no Brasil: desafios para atuação em cenários complexos e globalizados. Ciência & Saúde Coletiva, 25(1):25-35, 2020.

Lima MDS. Ensino de enfermagem: retrospectiva, situação atual e perspectivas. Rev Bras Enferm 1994; 47(3):270-277.

Machado MH, coordenadora. Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil: Relatório Final [relatório na Internet]. Rio de Janeiro: Nerhus-Daps-Ensp/Fiocruz; 2017.

Machado MH, Vieira ALS, Oliveira E. Gestão, Trabalho e Educação em Saúde: perspectivas teórico-metodológicas. In: Baptista TWF, Azevedo CS, Machado CV, organizadoras. Políticas, planejamento e gestão em saúde: abordagens e métodos de pesquisa. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2015. p. 294-321.

Machado MH, Vieira ALS, Oliveira E. Gestão, Trabalho e Educação em Saúde: perspectivas teórico-metodológicas. In: Baptista TWF, Azevedo CS, Machado CV, organizadoras. Políticas, planejamento e gestão em saúde: abordagens e métodos de pesquisa. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2015. p. 294-321.

Magnago C, Tavares CMM. A formação de enfermagem direcionada para os ideais da reforma psiquiátrica. *Enferm Brasil* 2011; 10(2):99-107.

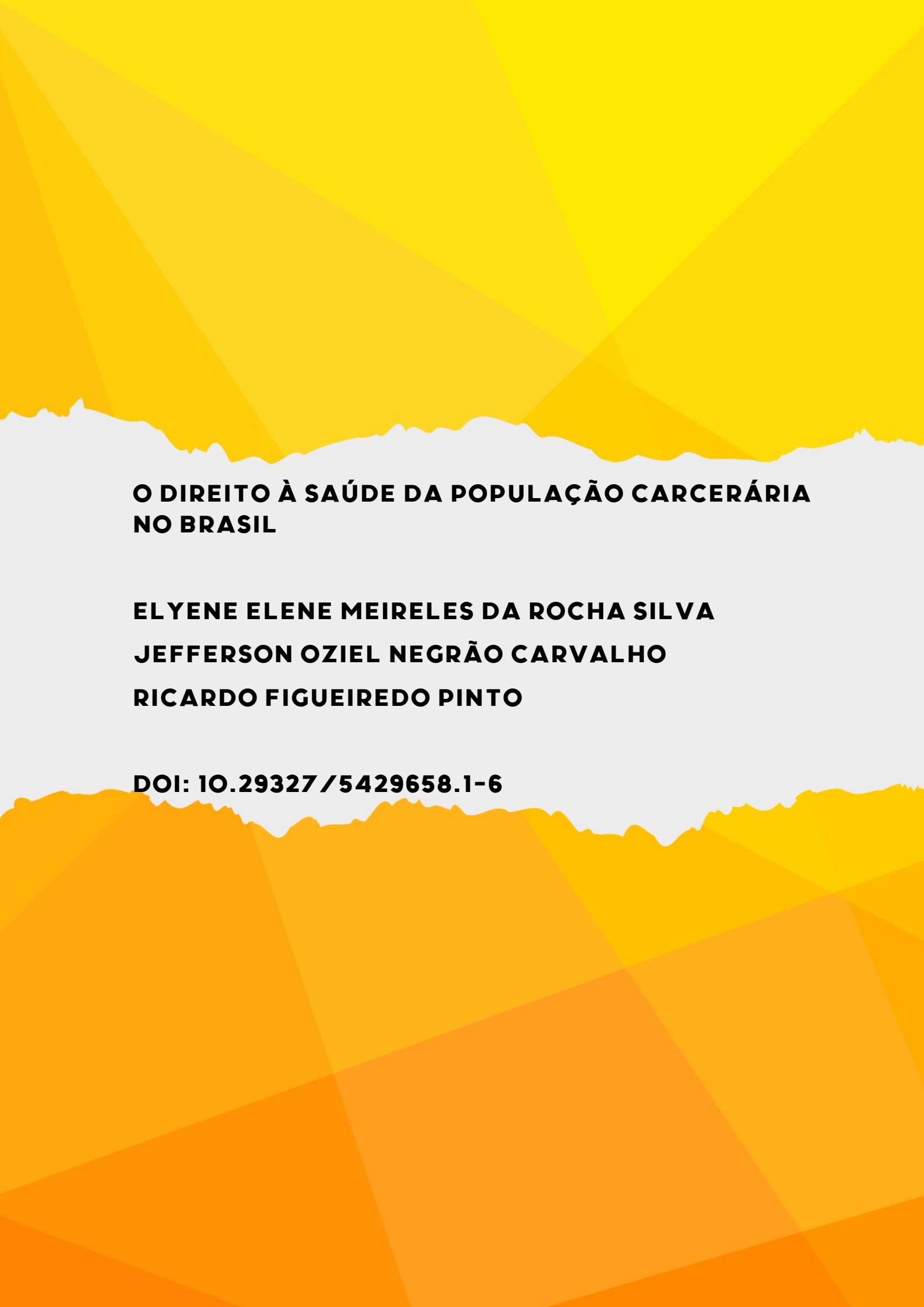
MAGNAGO, C. PIERANTONI, C. R. A formação de enfermeiros e sua aproximação com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Atenção Básica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1):15-24, 2020.

Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CES nº 1.133 de 7 de agosto de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. *Diário Oficial da União* 2001; 1 out.

NETO, F. R. G. X. et. al. Reflexões sobre a formação em Enfermagem no Brasil a partir da regulamentação do Sistema Único de Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1):37-46, 2020.

Rangel ICA, Neto LS, Darido SC, Gaspari TC, Galvão Z. O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: Darido SC, Rangel ICA, organizadoras. *Educação física na escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2005. p. 103-121. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

Silva OC. Pesquisa documental. In: Oguisso, Campos PFS, Freitas GF. *Pesquisa em história da enfermagem*. São Paulo: Manole; 2011. p. 339-362.



# **O DIREITO À SAÚDE DA POPULAÇÃO CARCERÁRIA NO BRASIL**

**ELYENE ELENE MEIRELES DA ROCHA SILVA  
JEFFERSON OZIEL NEGRÃO CARVALHO  
RICARDO FIGUEIREDO PINTO**

**DOI: 10.29327/5429658.1-6**



# O DIREITO À SAÚDE DA POPULAÇÃO CARCERÁRIA NO BRASIL

DOI: 10.29327/5429658.1-6

Elyene Elene Meireles da Rocha Silva  
Jefferson Oziel Negrão Carvalho  
Ricardo Figueiredo Pinto

## RESUMO

A expansão global do encarceramento é impulsionada por paradigmas modernos de justiça criminal e estratégias contra o uso de drogas, com o Brasil experimentando um crescimento significativo na população carcerária, que aumentou 161% desde os anos 2000. Apesar do aumento acentuado no número de detentos, as condições das prisões não melhoraram proporcionalmente, refletindo uma marginalização histórica e dificuldades de acesso a políticas públicas. A Lei de Execução Penal (1984) e o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (2003) marcaram avanços na garantia de direitos à saúde dos presos, alinhando as políticas de saúde do sistema prisional aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e estabelecendo diretrizes para a formação de equipes multiprofissionais e a promoção da saúde dentro das prisões.

**Palavras-chave:** População carcerária; Saúde; Direito.

## ABSTRACT

Global incarceration rates have surged due to modern criminal justice paradigms and drug control strategies, with Brazil experiencing a 161% increase in its prison population since the 2000s. Despite this significant rise in detainees, prison conditions have not improved proportionately, reflecting historical marginalization and difficulties in accessing public policies. The Law of Criminal Execution (1984) and the National Health Plan for the Penitentiary System (2003) marked advances in ensuring health rights for prisoners, aligning prison health policies with the principles of the Unified Health System (SUS) and establishing guidelines for the formation of multidisciplinary teams and health promotion within prisons.

**Keywords:** Prison population; Health; Right.

## RESUMEN

Las tasas de encarcelamiento global han aumentado debido a los paradigmas modernos de justicia criminal y estrategias de control de drogas, con Brasil experimentando un aumento del 161% en su población carcelaria desde los años 2000. A pesar de este aumento significativo en el número de detenidos, las condiciones de las prisiones no han mejorado proporcionalmente, lo que refleja una marginalización histórica y dificultades en el acceso a políticas públicas. La Ley de Ejecución Penal (1984) y el Plan Nacional de Salud para el Sistema Penitenciario (2003) marcaron avances en la garantía de los derechos de salud de los prisioneros, alineando las políticas de salud penitenciarias con los principios del Sistema Único de Salud (SUS) y estableciendo directrices para la formación de equipos multidisciplinarios y la promoción de la salud dentro de las prisiones.

**Palabras clave:** Población carcelaria; Salud; Bien.

## INTRODUÇÃO

A expansão dos índices de encarceramento é uma tendência global. Entre as razões para esse fenômeno, destacam-se os paradigmas atuais de justiça criminal, as estratégias de combate ao uso de substâncias ilícitas e os custos do aprisionamento em comparação com as políticas de prevenção criminal (Ariza, 2011; Downes, Rock, 2012; Wacquant, 2001). O fenômeno do aumento exacerbado do número de pessoas presas decorre, portanto, da implementação de paradigmas contemporâneos de reformas da justiça criminal e das forças policiais, típicos de um modelo político, econômico e social capitalista (Zaffaroni, 1998).

No Brasil, desde os anos 2000, a população prisional cresceu, em média, 7% ao ano, totalizando um crescimento de 161%, que representa uma taxa dez vezes maior que o crescimento do total da população brasileira. Atualmente, há um contingente de 775.668 pessoas sob custódia, incluindo aquelas em prisão domiciliar. Deste total, 41% estão sem condenação definitiva, e cerca de 4.400 são pacientes judiciais (Brasil, 2014a).

É conhecido que ao longo da história, as iniciativas de saúde no sistema prisional foram inicialmente lideradas por entidades religiosas, seguindo um padrão observado em outras instituições fechadas, como os manicômios. Com a emergência da epidemia de AIDS no Brasil durante os anos 80, alguns profissionais de saúde, especialmente médicos sensíveis à situação de desespero dentro das prisões, começaram a implementar ações de prevenção e tratamento dessa doença (Filho; Bueno, 2016). A menção ao papel inicial das entidades religiosas e a posterior resposta dos profissionais de saúde diante da epidemia de AIDS oferece um panorama interessante sobre as origens e os desafios enfrentados nesse contexto específico.

Embora o debate sobre a política pública de saúde no sistema prisional nacional exista há três décadas, foi somente a partir da realização da 12ª Conferência Nacional de Saúde em 2003 que a questão ganhou relevância no âmbito do governo federal. A superação das dificuldades históricas para garantir o direito à saúde das pessoas privadas de liberdade tornou-se uma das principais agendas da Saúde Pública nesse período (Brasil, 2004). Desde então, o Legislativo e o Executivo federal têm estabelecido normas complementares à Constituição e à Lei de Execução Penal (LEP), definindo diretrizes claras para a organização e gestão da saúde no sistema prisional brasileiro. Essas diretrizes estão alinhadas aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e enfatizam a implementação de serviços e ações de Atenção Primária à Saúde (APS). Portanto, o objetivo desta revisão é verificar como se desenvolveu o direito à população carcerária do Brasil.

## **DESENVOLVIMENTO**

O aumento da população carcerária é comum nos países industrializados ou em processo de industrialização. No Brasil, a população carcerária é a maior da América Latina (Walmsley, 2009). No contexto atual das políticas penais, é possível verificar discursos que favorecem o aumento dessa população e que colocam a necessidade da construção de novos estabelecimentos prisionais. Ressalta-se, no entanto, que os altos índices de aprisionamento não foram acompanhados de melhorias, na magnitude em que eram necessárias, das condições físicas e estruturais das prisões no país, o que acaba por ferir o princípio constitucional da dignidade humana (Brasil, 1988).

Esse perfil demográfico da população prisional brasileira é reflexo da marginalização histórica da relação cidadão *versus* Estado, além da dificuldade de acesso às políticas públicas que é uma problemática que potencializa as vulnerabilidades, e aumenta a visão punitiva dessa população (Filho; Bueno, 2016). Por diversos motivos, incluindo aspectos socioculturais, econômicos e a estruturação das entidades públicas nos locais, essas pessoas são apenas marginalmente abordadas pelas políticas públicas brasileiras, especialmente as relacionadas à saúde. Ao longo do tempo, os órgãos responsáveis pela administração penal nos estados (como Secretarias de Justiça, Cidadania, Administração Penitenciária e segurança pública) têm se organizado para oferecer serviços de saúde que operam independentemente do SUS, das comunidades locais e das diretrizes atuais.

O crescimento populacional no cárcere e as questões ligadas à desigualdade social vêm tensionando as instituições responsáveis para a elaboração de políticas sociais que visem melhorar as condições de vida no sistema carcerário. No que tange a saúde, nas últimas décadas, o Estado desenvolveu políticas específicas para esse público, porém, é necessário elucidar quais são as questões que ainda refletem na saúde do carcerário (Lermen, et. al., 2015).

As condições precárias do sistema penitenciário brasileiro são bem conhecidas, como a superlotação, condições sanitárias rudimentares, alimentação insuficiente, ausência de assistência médica, jurídica, educacional e profissional. Além disso, ainda há a violência constante entre os presos (Brasil, 2000; Mesquita Neto e Alves, 2007). Somado a tudo isso, há também o uso de drogas e o sedentarismo, que torna a prisão um local de grande risco para a saúde (Assis, 2007).

A respeito das penas de caráter cruel terem sido vedadas pela Constituição Federal em vigência (Brasil, 1988), a pena de prisão se restringir à perda da liberdade, não de outros direitos fundamentais, há no sistema prisional riscos ligados à integridade física, à falta de infraestrutura e às doenças infectocontagiosas, além de uma desvalorização do preso e de suas queixas

apresentadas inicialmente aos agentes penitenciários. Estes, por sua vez, fazem uma análise informal do caso, e decidem com base em critérios pessoais, o encaminhamento ou não do preso ao serviço médico, resultando em um controle do acesso aos serviços de saúde (Martins, et. al., 2014).

As políticas sociais de saúde no sistema prisional do Brasil têm três marcos fundamentais, a Lei de Execução Penal (LEP) é a primeira delas, pois foi a primeira na garantia dos direitos à saúde nos estabelecimentos prisionais. Essa garantia é executada no plano jurídico e não necessariamente se efetiva dentro do cenário prisional. De todo modo, a LEP foi precursora no estabelecimento legal dos direitos da população prisional do Brasil, e representou um avanço no campo das políticas sociais no cárcere. Sobre a saúde, a Lei, em seu artigo 14, afirma que “a assistência à saúde do preso e do internado de caráter preventivo e curativo compreenderá atendimento médico, farmacêutico e odontológico” (Brasil, 1984). Nesse sentido, a LEP prevê atendimento em saúde a toda a população prisional, seja ela provisória ou apenada, além disso, quando o estabelecimento prisional não estiver preparado para prover a assistência necessária, esta deverá ser prestada em outro local, sendo necessária para isso a autorização da direção do estabelecimento.

Apesar de estar previsto em lei o atendimento de saúde das pessoas reclusas em estabelecimentos penais desde 1984, foi somente em 2003 através do segundo marco das políticas sociais de saúde, o no âmbito prisional que foi firmada a necessidade da organização de ações e serviços de saúde no sistema penitenciário com base nos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), dentre eles o da universalidade (Brasil, 2003), no Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (PNSSP).

O PNSSP instituído pela Portaria Interministerial nº 1.777/2003 legitimou a garantia do acesso à saúde para as pessoas encarceradas, de acordo com o princípio da universalidade do SUS, ampliando as diretrizes de saúde no sistema penitenciário descritas pela LEP (Brasil, 2003b). Lermen et. al. (2015) mencionam sobre o texto do Plano e notam que há diferenças nos termos empregados para identificar a população penitenciária, foram incluídas expressões como: “pessoas privadas de liberdade” e “população confinada nas unidades prisionais”, embora o termo “preso” ainda tenha se mantido. Referente a isso, os autores comprehendem que:

Entendemos que essa alteração indica algo além de uma simples mudança de terminologia. A nosso ver, a expressão “pessoas privadas de liberdade” refere-se à compreensão de que as pessoas cumprindo pena no sistema penitenciário estão privadas apenas de sua liberdade, mas não dos direitos sociais inerentes à sua condição de sujeitos de direitos (Lermen, et. al 2015, p. 910).

O PNSSP institui a responsabilização conjunta das políticas sociais de saúde e segurança, portanto, sua finalidade é garantir ações integrais de saúde, perpassando além da assistência, a prevenção e a promoção de saúde às populações masculina, feminina e psiquiátrica privadas de liberdade (Brasil, 2003a). Portanto, prisões passam a ser assunto também de políticas sociais de saúde.

É crucial lembrar, entretanto, que a decisão relativa à criação e à aplicação de um plano de saúde específico para o sistema penitenciário só foi objeto de consideração, por parte das autoridades governamentais, mais de quinze anos após o reconhecimento da saúde como direito de todos. Esse direito está fundamentado na carta magna democrática, ou seja, na Constituição de 1988, que não faz diferenciação em relação ao beneficiário desse direito; detentos ou não, todos têm direito à saúde (Kölling; Silva; Sá, 2013).

Do ponto de vista histórico, a implementação do Programa Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho (PNSSP) ocorreu no primeiro ano do primeiro mandato do governo Lula, mesmo ano em que ocorreu a 12ª Conferência Nacional de Trabalho (CNT), onde o PNSSP foi, inclusive, discutido. O evento teve como tema central "Trabalho: um direito de todos e dever do Estado, o Trabalho que temos, o Trabalho que queremos" e foi visto por muitos como a oportunidade de desenvolvimento da Reforma Trabalhista e do Programa de Saúde do Trabalho, pois contou com uma série de fatores (políticos, sociais e históricos) na tentativa de impulsionar o governo a assumir propostas e compromissos mais ousados na área do trabalho (Paim, 2008).

Além de ser um marco jurídico, o PNSSP representa uma nova abordagem de saúde no sistema penitenciário. A atenção a essa população ocorre a partir da formação mínima de equipe multiprofissional composta por médico, enfermeiro, dentista, assistente social, psicólogo, técnico de enfermagem e auxiliar de consultório dentário (Brasil, 2003a). Assim, uma nova concepção de saúde é introduzida para ser implementada nas unidades penitenciárias, a qual inclui, além da atenção integral envolvendo prevenção, cuidados e promoção de saúde, o trabalho em equipes multiprofissionais.

Segundo o documento do Ministério da Saúde sobre o PNSSP, podemos verificar os princípios que fundamentam o plano, o qual foi elaborado a partir de uma perspectiva pautada na assistência e na inclusão de pessoas presas, seguindo princípios básicos que assegurem a eficácia das ações de promoção, prevenção e atenção integral à saúde. São eles:

Ética: não só na concepção da honra, da integridade, da credibilidade, mas, sobretudo, do compromisso. Justiça: para dar a cada um aquilo que é seu, princípio este que deve valer para todas as pessoas: brancas ou negras, ricas



ou pobres, homens ou mulheres, privadas ou não de liberdade. Cidadania: na perspectiva dos direitos civis, políticos, sociais e republicanos. Direitos Humanos: ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações. Referencial constante de homens e mulheres que buscam uma vida em comum mais humana, com dignidade, sem discriminação, sem violência e sem privações. Participação: entendida como a conquista de espaços democráticos. Equidade: a virtude de reconhecer as diferenças e os direitos de cada um. Qualidade: na concepção da eficiência, da eficácia e, essencialmente, da efetividade significa estar plenamente comprometido. Transparência: tida como base de uma gestão que precisa prestar contas às pessoas às quais se destinam os programas, os projetos e as ações sociais (Brasil, 2005, p. 14).

Além disso, o documento aborda sobre diretrizes estratégicas do PNSSP, que mencionam sobre, oferecer cuidados abrangentes, efetivos e consistentes às necessidades de saúde da população carcerária; Colaborar para a gestão e redução dos problemas de saúde mais frequentes entre os detentos; Estabelecer e implementar iniciativas e serviços alinhados com os princípios e orientações do SUS; Fomentar parcerias através do desenvolvimento de ações entre diferentes setores; Promover o acesso ao conhecimento sobre o processo de saúde e doença, organização dos serviços e impactos sociais na saúde; Reivindicar o reconhecimento da saúde como um direito de todos os cidadãos; Incentivar a participação efetiva da comunidade no controle e supervisão dos serviços de saúde (Brasil, 2005).

Essas equipes, integradas às redes de assistência à saúde, têm como responsabilidades essenciais:

1. Planejamento das atividades;
2. Promoção da saúde e vigilância;
3. Trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Nas unidades prisionais com mais de 100 detentos, a equipe técnica mínima para atender até 500 pessoas sob custódia deve seguir uma jornada de trabalho de 20 horas por semana e ser composta por:

- a) Médico;
- b) Enfermeiro;
- c) Dentista;
- d) Psicólogo;
- e) Assistente social;

- f) Auxiliar de enfermagem;
- g) Auxiliar de consultório odontológico (ACD).

As ações de Atenção Básica de acordo com a Norma Operacional da Assistência são:

- a) Controle de tuberculose: Identificação de casos de tuberculose (identificar o sintomático respiratório (SR); realizar exame de baciloscopia nos sintomáticos respiratórios (SR); notificação dos novos casos descobertos na ficha de notificação do Sinan); Tratamento (iniciar tratamento supervisionado diário para todos os casos diagnosticados; oferecer sorologia anti-HIV para todos os casos diagnosticados; registrar os casos no Livro de Registro de tuberculose; acompanhar o tratamento mensalmente por meio de consulta médica ou de enfermagem, além de realizar baciloscopia de controle para os casos inicialmente positivos); Proteção dos indivíduos saudáveis (examinar contactantes; realizar teste tuberculínico quando indicado; realizar radiografia de tórax quando indicado; realizar quimioprofilaxia quando indicado; realizar ações educativas).
- b) Controle de hipertensão e diabetes; Ações de promoção e assistência à saúde visando ao acompanhamento clínico e à adoção de hábitos saudáveis de vida (cessação do tabagismo, redução do estresse, combate ao sedentarismo e ao consumo de álcool).
- c) Dermatologia sanitária – hanseníase; Busca ativa de casos (identificação de sintomáticos dermatológicos); Diagnóstico clínico (exame de sintomáticos dermatológicos para diagnóstico de hanseníase ou outras dermatoses de interesse sanitário; coleta de material para baciloscopia direta, para pesquisa de Bacilo de Hansen; encaminhamento para centro de referência de casos que necessitem esclarecimento diagnóstico); Cadastramento dos portadores (notificação e dados de acompanhamento de casos de hanseníase); Tratamento Supervisionado dos casos de hanseníase (consulta mensal para dose supervisionada, avaliação dermatoneurológica, dispensação de medicação, curativos, atendimento de intercorrências, aplicação de técnicas simplificadas de prevenção e tratamento de incapacidades físicas, encaminhamento do paciente sempre que necessário para atendimento de maior complexidade); Tratamento de outras dermatoses (dispensação de medicação ou realização de outros procedimentos adequados ao caso, realização de medidas preventivas); Realização de exame de comunicantes do caso de hanseníase (notificação do caso e informação ao município de residência



para realização de exame de comunicantes dos familiares do caso, pelo Pacs/PSF, rotina de busca de sintomáticos dermatológicos na unidade prisional).

- d) Saúde Bucal: Orientação sobre higiene bucal e autoexame da boca; Consulta odontológica inicial; Aplicação de flúor terapêutico – por sessão; Controle de placa bacteriana; Escovação dentária (por dente); Raspagem, alisamento e polimento dentário (por hemiarcada); Curetagem supragengival e polimento dentário (por hemiarcada); Selamento de cavidade com cimento provisório (por dente); Capeamento pulpar direto em dente permanente; Pulpotomia ou necropulpectomia em dente permanente; Restauração em dentes permanentes; Extração de dente permanente; Remoção de remanescente radicular; Tratamento de alveolite; Tratamento de hemorragia ou pequenos procedimentos de urgência.
- e) Saúde da Mulher: Realização de pré-natal, rastreamento de câncer cervical e mamário.

Além das ações para a efetivação da promoção da saúde, o PNSSP conta com uma padronização física da unidade de saúde nos estabelecimentos penais para atendimento de até 500 pessoas presas.

**Figura 1.** Padronização física da unidade de saúde nos estabelecimentos penais para atendimento de até 500

AMBIENTE	ÁREA MÍNIMA	OBSERVAÇÕES
Consultório médico/ psicólogo	7,5m <sup>2</sup>	Lavatório
Consultório odontologia	9,0 m <sup>2</sup>	Bancada de apoio com pia de lavagem
Sala de coleta de material para laboratório		
Sala de curativos/suturas / vacinas e posto de enfermagem	12,0 m <sup>2</sup>	Bancada de apoio com pia de lavagem. Visão dos leitos de observação 1 maca de procedimentos 1 mesa (para relatórios) 1 hamper de lixo 1 hamper de roupa suja
Cela de observação	9,0m <sup>2</sup>	Lavatório. 2 celas no mínimo com um leito cada com visão do posto de enfermagem
Sanitário para pacientes	1,6 m <sup>2</sup>	Comum às celas. Dimensão mínima = 1,2 m <sup>2</sup>
Farmácia	1,5 m <sup>2</sup>	Área para armazenagem de medicamentos e material. Pode ser um armário com chave sobre ou sob a bancada do posto de enfermagem
AMBIENTE	ÁREA MÍNIMA	OBSERVAÇÕES
Central de Material Esterilizado/simplificada - Sala de lavagem e descontaminação - Sala de esterilização - Vestiário	9,0m <sup>2</sup>	- Vestiário: barreira às salas de esterilização e de lavagem e descontaminação - Guichê entre as duas salas - Pia de despejo com válvula de descarga e pia de lavagem na sala de lavagem - Comum aos consultórios e a sala de curativos
Rouparia		Armário para guarda de roupa limpa
DML	2,0m <sup>2</sup>	Depósito de material de limpeza – com tanque
Sanitários para equipe de saúde	1,6m <sup>2</sup> cada	1 masculino e 1 feminino

Fonte: Brasil (2005)

#### Parte inferior do formulário

De acordo com o Plano, cada equipe de saúde é responsável por até 500 pessoas privadas de liberdade, nas unidades prisionais com até 100 pessoas, o atendimento deve ser realizado pela Unidade Básica de Saúde, respeitando a composição de equipe. As instituições penais com menor população, não há necessidade de se ter uma Unidade de Saúde com equipe permanente, porém o acesso deve ser garantido pela rede de serviços de saúde do município onde se situa a

prisão (Brasil, 2003a). A inclusão de outros profissionais de saúde, como os psicólogos e assistentes sociais, por exemplo, mostra uma visão mais ampliada de saúde, não mais médico-centrada como prevista na LEP.

Segundo Filho e Bueno (2016), no Brasil, todos os estados e o Distrito Federal estão participando do Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (PNSSP), resultando na habilitação de 271 equipes de saúde ativas em 239 unidades básicas de saúde dentro de penitenciárias localizadas em 154 municípios. Essas equipes qualificadas representam aproximadamente 30% (200.000 pessoas) do total de indivíduos sob custódia no país. É importante ressaltar que o dado de "100% dos estados qualificados" reflete uma decisão política, indicando o interesse dos estados na estratégia do PNSSP ao assinarem acordos com o Ministério da Saúde (MS). Já o dado sobre a "cobertura de saúde de 30%" é técnico e depende da velocidade com que os serviços e equipes de saúde são habilitados e implementados nas unidades prisionais pelos estados.

Com essa nova abordagem, cada unidade prisional habilitada pelo SUS se tornará um ponto de atenção dentro da Rede de Atenção à Saúde, oferecendo serviços de atenção básica para toda a população privada de liberdade ao longo de todo o percurso dentro do sistema carcerário, que inclui desde presos provisórios em delegacias de polícia e centros de detenção provisória até presos condenados em penitenciárias estaduais e federais. Os autores também destacam que alguns projetos do Governo Federal, em colaboração com organizações internacionais e não governamentais, têm melhorado significativamente a estrutura das Unidades Básicas de Saúde Prisional (UBSp), transformando-as em espaços complementares que vão além do modelo tradicional de atenção básica — incluindo salas de laboratório para diagnósticos, salas de Raio X e "leitos-cela" para observação ou isolamento (Filho; Bueno, 2016).

A entrada das equipes de cuidados de saúde levantou questões sobre o funcionamento e os limites das prisões, pois trouxe a necessidade de conectar as unidades prisionais com a rede de serviços de saúde, redes intersetoriais e até mesmo com a família e a comunidade dos detentos. Destaca-se que a inclusão da população carcerária em outros serviços e políticas de saúde está fundamentada no princípio da integralidade do Sistema Único de Saúde (SUS) e representa um passo significativo dado pelo Estado e pela sociedade na criação de vínculos de reciprocidade com o sistema penitenciário (Sá e Silva, 2009).

Um dos objetivos principais do PNSSP é contribuir para o controle e/ou redução dos problemas de saúde mais comuns na população carcerária do país, além de enfatizar a

importância da prevenção e promoção da saúde. Trata-se de uma estratégia para garantir o acesso às políticas de saúde para os indivíduos privados de liberdade, incluindo diversas ações na área da atenção básica como previstas, por exemplo, nas políticas nacionais de odontologia, saúde da mulher, doenças sexualmente transmissíveis e HIV/AIDS, saúde mental, hepatites, tuberculose, hipertensão, diabetes e hanseníase (Lermen, et. al 2015).

É importante destacar que, apesar dos significativos avanços alcançados com a implementação do PNNSP, como discutimos anteriormente, ainda não há cobertura para a totalidade das pessoas privadas de liberdade, pois as ações são direcionadas exclusivamente à população penitenciária, deixando desassistida a outra parte do sistema prisional. Isso significa que apenas os indivíduos reclusos em penitenciárias, presídios, colônias agrícolas e hospitais de custódia e tratamento têm garantido o acesso aos cuidados de saúde. Este fato não estende o mesmo direito às pessoas que cumprem pena em regimes abertos e temporários, alojadas em cadeias públicas e delegacias (Lermen, et. al 2015). Os autores enfatizam que observando a partir do princípio da equidade do SUS, o documento do PNNSP não foi adequado para assegurar cuidados completos às "minorias" que compõem o ambiente penitenciário. Entre elas estão as mulheres, que representam aproximadamente 7% do total de indivíduos privados de liberdade no país, o que equivale a cerca de 35 mil mulheres.

Os serviços de saúde específicos para a população prisional feminina, até 2013, priorizavam principalmente ações voltadas à saúde materno-infantil. Apesar de o PNNSP ter como metas o controle do câncer do colo do útero e de mama, o Estado vinha enfatizando leis e resoluções voltadas às necessidades das mães gestantes no cárcere. Isso significa que a mulher recebe maior atenção dentro do sistema quando está ligada a uma criança. Podemos interpretar que essa situação é um reflexo da forma como a saúde da mulher foi – e por vezes ainda é – compreendida pelas políticas de saúde em geral. Isso ocorre porque tais políticas frequentemente enfatizam os direitos reprodutivos das mulheres, agindo sutilmente como um mecanismo de controle que regula e governa seus corpos, determinando o que as mulheres desejam, se devem ou não ter filhos, quantos filhos ter e quando tê-los (Lermen, et. al 2015).

No entanto, em relação ao sistema prisional, um avanço significativo ocorreu em janeiro de 2014 com a criação da Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PNAMPE). A PNAMPE amplia o foco sobre a população prisional feminina ao incluir, entre outras iniciativas, a prevenção de todas as formas de violência contra essas mulheres. É crucial destacar que a PNAMPE foi estabelecida pela Portaria Interministerial nº 210, de 16 de janeiro de 2014, firmada entre o Ministério da Justiça

e a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. A PNAMPE representa um avanço significativo na atenção à saúde da população prisional e amplia a garantia de direitos sociais. Assim, ao expandir o foco anterior do PNSSP, o público-alvo da política abrange toda essa população, ou seja, todas as pessoas sob custódia do Estado, em regime fechado, semiaberto, aberto ou cumprindo medida de segurança na modalidade de tratamento ambulatorial. Outro avanço da PNAMPE é a inclusão de trabalhadores dos serviços prisionais e familiares de pessoas privadas de liberdade nas ações de promoção e prevenção de problemas de saúde (Brasil, 2014c). Com este marco, a saúde passa a ser garantida não apenas à população privada de liberdade, mas a todos os que circulam nos espaços prisionais, o que representa uma ampliação do entendimento de quem tem direito e do acesso às políticas de saúde no cárcere.

Os Ministérios da Saúde e da Justiça, por meio da portaria nº 1, de 2 de janeiro de 2014, estabeleceram a Política Nacional para Atenção Integral à Saúde da Pessoa Privada de Liberdade no Sistema Prisional, visando garantir o acesso efetivo e regular da população sob custódia do Estado aos serviços do SUS (BRASIL, 2014b). Esta iniciativa envolve um aumento significativo de recursos financeiros e estratégias de gestão para fortalecer as capacidades locais (Soares Filho; Bueno, 2016). A PNAISP determina que as unidades de saúde prisionais se tornem pontos de atenção da Rede de Atenção à Saúde, sendo responsabilidade do SUS oferecer serviços de Atenção Básica para toda a população carcerária, incluindo os detidos em delegacias e penitenciárias federais (SOARES FILHO; BUENO, 2016), representando um avanço no acesso à saúde para este grupo.

A Portaria MS nº 482, de 1º de abril de 2014, estabelece os princípios orientadores da PNAISP e define normas para sua implementação em todo o país (Brasil, 2014c). Essas normas incluem a definição de tipos de equipes de saúde conforme especificado, além de incentivos financeiros federais para estados e municípios. É essencial aumentar o orçamento executivo para garantir recursos adequados à estruturação das unidades básicas de saúde e ao financiamento dos serviços, criando condições propícias (ambientais, salariais, instrumentais, estratégicas e operacionais) para fortalecer a capacidade de gestão da Rede de Atenção à Saúde em nível local e regional, assegurando atendimento universal, integral, resolutivo e contínuo à população carcerária pelo SUS (Shultz, et. al. 2017).

Conforme estipulado pela Portaria MS nº 305, de 10 de abril de 2014, todas as unidades e equipes de saúde prisionais devem ser registradas no Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (SCNES) do SUS (BRASIL, 2014d). Este cadastro é essencial para

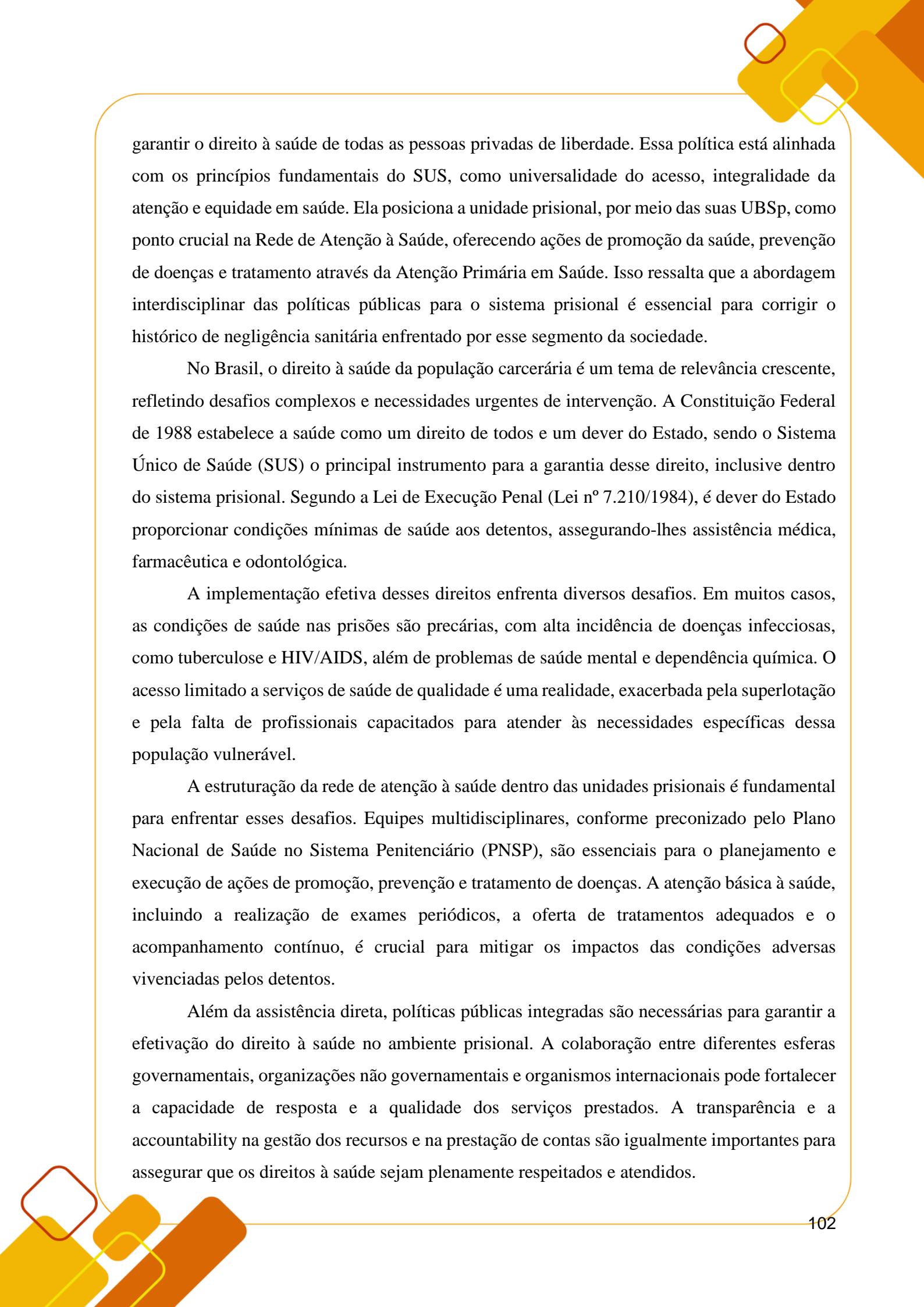
a atualização e monitoramento das informações relacionadas às equipes de saúde, sendo pré-requisito para a continuidade do repasse de recursos federais. A medida contribui significativamente para o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento e da abrangência das políticas de saúde prisional em todo o território nacional (Shultz, et. al. 2017).

As terminologias adotadas na PNAISP, como "pessoas privadas de liberdade", "sob custódia do Estado temporariamente" e "beneficiários", desempenham um papel crucial na redução dos estereótipos atribuídos à população prisional e na promoção da garantia efetiva dos direitos sociais. No entanto, é importante reconhecer que a mudança de terminologia deve ser acompanhada por ações concretas para que as transformações ocorram de fato

Quase duas décadas depois, com a PNSSP, surge a expressão "privado de liberdade" demonstrando o entendimento de que os indivíduos vivenciam a privação apenas de liberdade, mas não de seus direitos sociais. A PNSSP, por sua vez, previa atenção à saúde apenas da população apenada, detida em penitenciárias, presídios, colônias agrícolas e hospitais de custódia. Já a PNAISP, não apenas consolida o termo "pessoas privadas de liberdade", como amplia o acesso à saúde às pessoas recolhidas em qualquer estabelecimento prisional, e também aquelas que circulam em espaços prisionais (familiares e trabalhadores).

É claro que o SUS, por meio das Redes de Atenção à Saúde, deve assegurar os princípios estabelecidos pelo seu regulamento. A gestão de toda a rede assistencial dos estados, Distrito Federal e municípios, assim como a prestação de serviços mais complexos para toda a população carcerária, é responsabilidade dessa Rede, seja em níveis estaduais, regionais ou municipais, dependendo da habilitação dos serviços ao SUS e dos acordos de contratação estabelecidos. A evidência de que o SUS ainda não alcançou a população carcerária é evidente nas informações subnotificadas do Sistema de Informação Penitenciária do Ministério da Justiça e nos dados da pesquisa da UFES baseada no Sistema de Informação Nacional de Agravos de Notificação (SINAN) do Ministério da Saúde. Profissionais que trabalham em unidades básicas de saúde prisionais (UBSp) não utilizam os sistemas de informação do SUS, enviando notificações compulsórias diretamente aos municípios, o que pode resultar em perda de dados e subnotificação. Além disso, o prontuário eletrônico do SUS, conhecido como e-SUS ou Sistema de Informação em Saúde para Atenção Básica (SISAB), também não é utilizado pela saúde no sistema prisional, o que impede a Rede de Atenção à Saúde de ter conhecimento sobre os atendimentos e procedimentos realizados pelas equipes de atenção básica prisional.

Essas discrepâncias com os sistemas do SUS revelam lacunas significativas na saúde dentro do sistema prisional e apontam para os desafios que a PNAISP deve enfrentar para



garantir o direito à saúde de todas as pessoas privadas de liberdade. Essa política está alinhada com os princípios fundamentais do SUS, como universalidade do acesso, integralidade da atenção e equidade em saúde. Ela posiciona a unidade prisional, por meio das suas UBSp, como ponto crucial na Rede de Atenção à Saúde, oferecendo ações de promoção da saúde, prevenção de doenças e tratamento através da Atenção Primária em Saúde. Isso ressalta que a abordagem interdisciplinar das políticas públicas para o sistema prisional é essencial para corrigir o histórico de negligência sanitária enfrentado por esse segmento da sociedade.

No Brasil, o direito à saúde da população carcerária é um tema de relevância crescente, refletindo desafios complexos e necessidades urgentes de intervenção. A Constituição Federal de 1988 estabelece a saúde como um direito de todos e um dever do Estado, sendo o Sistema Único de Saúde (SUS) o principal instrumento para a garantia desse direito, inclusive dentro do sistema prisional. Segundo a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), é dever do Estado proporcionar condições mínimas de saúde aos detentos, assegurando-lhes assistência médica, farmacêutica e odontológica.

A implementação efetiva desses direitos enfrenta diversos desafios. Em muitos casos, as condições de saúde nas prisões são precárias, com alta incidência de doenças infecciosas, como tuberculose e HIV/AIDS, além de problemas de saúde mental e dependência química. O acesso limitado a serviços de saúde de qualidade é uma realidade, exacerbada pela superlotação e pela falta de profissionais capacitados para atender às necessidades específicas dessa população vulnerável.

A estruturação da rede de atenção à saúde dentro das unidades prisionais é fundamental para enfrentar esses desafios. Equipes multidisciplinares, conforme preconizado pelo Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (PNSP), são essenciais para o planejamento e execução de ações de promoção, prevenção e tratamento de doenças. A atenção básica à saúde, incluindo a realização de exames periódicos, a oferta de tratamentos adequados e o acompanhamento contínuo, é crucial para mitigar os impactos das condições adversas vivenciadas pelos detentos.

Além da assistência direta, políticas públicas integradas são necessárias para garantir a efetivação do direito à saúde no ambiente prisional. A colaboração entre diferentes esferas governamentais, organizações não governamentais e organismos internacionais pode fortalecer a capacidade de resposta e a qualidade dos serviços prestados. A transparência e a accountability na gestão dos recursos e na prestação de contas são igualmente importantes para assegurar que os direitos à saúde sejam plenamente respeitados e atendidos.

## CONCLUSÃO

A implementação das políticas de saúde no sistema penitenciário brasileiro avançou com a formalização do PNSSP, que introduziu um modelo mais abrangente e integrado de cuidados, alinhado com os princípios do SUS. No entanto, desafios persistem quanto à efetiva aplicação dessas políticas e à melhoria das condições gerais nas prisões.

Em síntese, o direito à saúde da população carcerária no Brasil não apenas representa um imperativo ético e legal, mas também um desafio de saúde pública que requer ações coordenadas e eficazes. A implementação de políticas inclusivas e a melhoria das condições estruturais e de atendimento são passos cruciais para garantir que todos os indivíduos privados de liberdade tenham acesso equitativo a serviços de saúde dignos e eficazes.

## REFERÊNCIAS

- MARTINS, E. L. C. et. al. O contraditório direito à saúde de pessoas em privação de liberdade: o caso de uma unidade prisional de Minas Gerais. *Saúde Soc.* São Paulo, v.23, n.4, p.1222-1234, 2014.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Reincidência Criminal no Brasil. [Online]. 2015 [acessado 2016 mar 29].
- Brasil. Presidência da República. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União* 1984; 13 jul.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União* 1988; 5 out.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 2. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.
- Brasil. Conselho Nacional de Justiça. Dados das Inspeções nos Estabelecimentos Penais. [Online]. 2014 [acessado 2016 mar 29].
- SÁ E SILVA, F. A cidadania encarcerada: problemas e desafios para a efetivação do direito à saúde nas prisões. In: COSTA, A. B. et. al (Org.). *O Direito achado na rua: introdução crítica ao direito à saúde*. Brasília: CEAD/ UnB, 2009, p. 241-525.
- KÖLLING, G.; SILVA, M.; SÁ, M. Direito à Saúde no Sistema Prisional. *Tempus: Actas de Saúde Coletiva*, Brasília, n. 7, p. 281-297, 2013
- MESQUITA NETO, P.; ALVES, R. Relatório nacional sobre os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

WALMSLEY, R. World prison population list. 8th. ed. London: King's College London, International Center for Prison Studies, 2009.

ASSIS, R. D. A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro. Revista CEJ, Brasília, DF, v. 11, n. 39, p. 74-78, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

PAIM, J. S. Reforma Sanitária Brasileira: contribuição para a compreensão e crítica. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008, 300p.

BRASIL. Código Penal Brasileiro. Brasília, 1940. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm). Acesso em: 13 julho 2024.

BRASIL. Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 10 julho 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 9 julho 2024.

LERMEN, H. et. al. Saúde no cárcere: análise das políticas sociais de saúde voltadas à população prisional brasileira. Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 25 [ 3 ]: 905-924, 2015.

ARIZA, Juan José Medina. Políticas y estrategias de prevención del delito y seguridad ciudadana. Montevideo: Editorial B de F, 2011.

DOWNES, David; ROCK, Paul. Sociología de la Desviación: Una guía sobre las teorías del delito. Barcelona: Gedisa, 2012.

WACQUANT, Loïc. As prisões da miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. Em busca das penas perdidas. Tradução Vânia Romano Pedrosa e Amir Lopes da Conceição. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

SHULTZ, A. L. V. et. al. Saúde no Sistema Prisional: um estudo sobre a legislação brasileira. Argum., Vitória, v. 9, n. 2, p. 92-107, maio/ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN- Junho de 2014. Brasília (DF), 2014a.

BRASIL. Portaria GM/MS nº 01 de 02 de janeiro de abril de 2014. Aprova as normas de operacionalização financiamento da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde no Sistema Prisional (PNAISP). Brasília (DF), 2014b.

BRASIL. Portaria GM/MS nº 482 de 1º de abril de 2014. Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília (DF), 2014c.



# **A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

**EMANUEL RAMALHO DE OLIVEIRA  
RICARDO FIGUEIREDO PINTO**

**DOI: 10.29327/5429658.1-7**





# A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

DOI: 10.29327/5429658.1-7

Emanuel Ramalho de Oliveira  
Ricardo Figueiredo Pinto

## RESUMO

Este artigo intitulado “A disciplina Educação Física escolar à luz da legislação educacional brasileira”, tem como objetivo identificar na legislação educacional o tratamento oferecido a disciplina Educação Física Escolar no Brasil. A metodologia utilizou a revisão bibliográfica sistemática, incluindo-se a análise dos documentos e leis que norteiam os conteúdos a serem usados para aplicação no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e, consequentemente, nos regramentos educacionais que conferem suporte a prática da Educação Física e suas áreas de aplicação, sobretudo com enfoque pedagógico. Após o estudo inferiu-se que a Constituição Federal se preocupou com a educação e o desporto, dando-lhes status de direitos fundamentais, determinando que o Estado e a família garantam aos indivíduos em desenvolvimento, razão pela qual leis que tratam dos direitos da criança, como o ECA, e da organização nacional da educação no país, como a LDBEN preocuparam-se em valorizar pontos correlatos à educação física na escola. Quanto à regulamentação e da atuação pedagógica na área, a educação física recebe a condição de componente curricular próprio e indispensável na educação básica, com cadernos próprios nos PCNs e conteúdos, objetivos e conhecimentos específicos na BNCC.

**Palavras-chave:** Legislação; Educação Física; Ensino Fundamental; Movimento

## ABSTRACT

This article entitled “The discipline of School Physical Education in the light of Brazilian educational legislation”, aims to identify in educational legislation the treatment offered to the discipline of School Physical Education in Brazil. The methodology used a systematic bibliographical review, including the analysis of documents and laws that guide the contents to be used for application in the 6th and 7th years of Elementary School and, consequently, in the educational regulations that provide support for the practice of Physical Education and its areas of application, especially with a pedagogical focus. After the study, it was inferred that the Federal Constitution was concerned with education and sport, giving them the status of fundamental rights, determining that the State and the family guarantee them to developing individuals, which is why laws that deal with the rights of child, such as ECA, and the country's national education organization, such as LDBEN, were concerned with valuing points related to physical education at school. Regarding regulation and pedagogical action in the area, physical education receives the status of its own and indispensable curricular component in basic education, with its own notebooks in the PCNs and specific contents, objectives and knowledge in the BNCC.

**Keywords:** Legislation; Physical education; Elementary School; Movement

## RESUMEN

Este artículo titulado “La disciplina de Educación Física Escolar a la luz de la legislación educativa brasileña”, tiene como objetivo identificar en la legislación educativa el tratamiento ofrecido a la disciplina de Educación Física Escolar en Brasil. La metodología utilizó una revisión bibliográfica sistemática, incluyendo el análisis de documentos y leyes que orientan los contenidos a utilizar para su aplicación en los años 6to y 7mo de la Escuela Primaria y, en consecuencia, en la normatividad educativa que brinda apoyo a la práctica de la Educación Física. y sus áreas de aplicación, especialmente con un enfoque pedagógico. Luego del estudio, se infirió que la Constitución Federal se ocupaba de la educación y el deporte, otorgándoles el rango de derechos fundamentales, determinando que el Estado y la familia los garantizan a las personas en desarrollo, por lo que las leyes que tratan de los derechos del niño , como ECA, y la organización nacional de educación del país, como LDBEN, se preocuparon por valorar los puntos relacionados con la educación física en la escuela. En cuanto a la regulación y acción pedagógica en el área, la educación física recibe el estatus de componente curricular propio e indispensable en la educación básica, con cuadernos propios en los PCN y contenidos, objetivos y conocimientos específicos en el BNCC.

**Palabras clave:** Legislación; Educación Física; Enseñanza fundamental; Movimiento

## INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a estudar a legislação brasileira vigente no que tange à educação, mais precisamente a Educação Física escolar, no ensino fundamental II e, portanto, voltada para jovens e adolescentes. Tem então como problemática principal verificar se o arcabouço legislativo e a regulamentação educacional, no que se refere à educação física escolar, tem resultado em evolução e consolidação desta área de conhecimento.

Nesse cenário, é certo que a questão referente aos conteúdos utilizados na disciplina de Educação Física pelo professor no ambiente escolar tem gerado diversas discussões ao longo do tempo, debates esses que foram intensificadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), que em seu artigo 26, § 3º propõe que a “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Por causa disso, é importante explicitar que a Educação Física constitui uma fonte de saberes necessários para que o educando se aproprie de sua cidadania, tornando-se um sujeito crítico, integrado, esclarecido e completo para que sua atuação na sociedade não seja inócuia ou mesmo destituída de significado.

Então, passa-se a compreender que esta disciplina e seus conteúdos, para atingir os objetivos a que se propõem, devem estar fundamentados nas diretrizes estipuladas para reger a educação no Brasil. Assim, é legítimo que se discorra a respeito das principais leis constitucionais e supraconstitucionais para que essa disciplina alcance suas reais finalidades e, sendo assim, deve estar fundamentada no arcabouço legal. Nesse sentido cabe apresentar as principais leis e documentos que orientam a teoria e a prática da Educação Física escolar.

Em decorrência desse pressuposto, a questão principal a ser respondida no teor do artigo é: De que forma a legislação educacional brasileira trata a disciplina Educação Física Escolar no tocante a sua contribuição para o desenvolvimento sócio educacional do aluno?

A metodologia do trabalho utilizou a revisão bibliográfica sistemática, incluindo-se a análise dos documentos e leis que norteiam os conteúdos a serem usados para aplicação no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e, consequentemente, nos regramentos educacionais que conferem estofo a prática da Educação Física e suas áreas de aplicação, sobretudo com enfoque pedagógico.

Busca-se dar destaque a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular e as impressões possíveis

acolhidas durante a análise desses documentos, visando demonstrar o valor dado a Educação Física, estudando-se a legislação infraconstitucional, verificando-se o delineamento atribuído ao inalienável direito à educação e à educação física, abordando-se os direitos dos alunos, além das legislações e regulamentações voltadas à prática pedagógica do componente curricular atualmente.

Por fim, o artigo direciona o foco de visão especificamente ao contexto sócio educacional mediante os documentos legais que regem a dinâmica da disciplina educação física no Brasil, para tentar esboçar uma imagem de como a área de conhecimento foi influenciada e influenciou a sociedade até chegar a atualidade.

## **LEIS E DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

### **A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988**

Na Carta Magna, o Direito à Educação aparece já no artigo 6º, entre os Direitos Sociais, ao lado da saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, entre outros, sendo retomado posteriormente, no capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto.

O Artigo 205 estabelece a educação como um direito de todos/as, uma obrigação do Estado e da família, reconhecendo também o papel da sociedade na sua promoção e incentivo. Nesse aspecto, a Constituição define o propósito da educação. Ao afirmar que a educação visa ao pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o trabalho, a Constituição reconhece, portanto, a função social da educação e sua contribuição para o crescimento pessoal, tanto na formação cívica quanto na preparação para atuar na esfera econômica e política do país (Hungaro, 2014).

Em consonância com a mobilização no campo da educação brasileira proporcionado pela promulgação da Constituição Federativa do Brasil, surgiu um movimento que apresentava críticas aos paradigmas até então adotados para utilizar a Educação Física no âmbito escolar, posto que se restringia seus conteúdos a atenção a ser atribuída quase que exclusivamente a aptidão física e a esportivização, frutos da visão positivista que se concebia a respeito desta disciplina.

Esses movimentos chamados de reformistas buscaram ultrapassar os aspectos pedagógicos dominantes associados às ciências naturais, estabelecendo um novo caminho baseado na compreensão da educação física, inserindo-a no campo das ciências humanas. Os



defensores dos movimentos reformistas direcionavam seus estudos e pesquisas sobre a educação física pelas particularidades das diversas ciências humanas: seu princípio fundamental era entender a educação física pelos fatores sociais, eliminando, portanto, a lógica da divisão entre corpo e mente do indivíduo (Darido, 2019).

Mas a Educação Física pensada sobre essas bases também enfrentou julgamentos. Esse conjunto de avaliações mais incisivas já começaram na década de 1990 e, como era de se esperar, não ocorreram de forma isolada, isto é, somente nesta área do conhecimento (BARBOSA, 2018).

Retomando a análise de Saviani (2013, p. 37) sobre as questões intrínsecas à Carta Magna, o autor expressa-se da seguinte forma:

Até mesmo na Lei Maior os avanços sofreram determinada neutralização (na não consolidação), essencialmente sobre os direitos da escola pública, a partir da década de 1990, em contraste com os ganhos dos anos 1980, se caracterizou, no campo da educação, por grandes perdas, configurando um movimento na contramão daquilo que se apontava com a Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988



Na realidade, esse posicionamento do autor reflete a política educacional promulgada na Constituição Federal de 1988 sendo um resumo da sistematização e mobilização no campo da educação que contribuiu para diversos avanços na área, em especial, para a educação pública.

No entanto, alguns avanços realizados ficaram restritos ao texto da lei estabelecida na Constituição Federal. Nesse contexto, os aspectos pedagógicos se tornam um mecanismo estratégico para evitar a compreensão do processo de enfraquecimento da educação, especialmente da escola pública. Como resultado, ajudam a perpetuar as várias desigualdades sociais presentes em todos os setores e níveis da sociedade capitalista brasileira (Gentili, 2012; Neves, 2015).

No âmbito da educação física escolar, apesar dos avanços nas concepções e percepções provocadas pelos estudos recentes, nos dias atuais há, ainda, a continuidade do pressuposto da sua prática pedagógica em proveito do estilo de vida ativo, através da aptidão física e da prática de exercícios físicos. Com efeito, os aspectos pedagógicos restringem-se a compactuar com a formação principalmente biológica do aluno, em proveito das regulações e do funcionamento da estrutura orgânica do corpo humano (DARIDO, 2018)

O ano de 1996 constitui um marco importante para o sistema educacional, pois foi elaborada e posta em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que traz muito do que já foi visto na Constituição, todavia se preocupa com o detalhamento e a especificação de algumas diretrizes e princípios. O principal destaque fica por conta do reconhecimento da educação informal, bem como valorização da experiência extraescolar como um princípio:

Art 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

É relevante observar o movimento para estabelecer uma relação dialética entre a escola e o contexto social em que a formação ocorre. No entanto, essa observação não sugere a regulamentação de toda a educação não formal, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se limita ao âmbito da escola. A Seção III da LDB, que trata do Ensino Fundamental, define que este deve ter uma duração mínima de oito anos, ser obrigatório e gratuito nas escolas públicas, e visa à formação básica do cidadão, enfatizando o desenvolvimento da capacidade de aprender, incluindo a leitura, a escrita e o cálculo (BRASIL, 1996, p. 12).

Paro (2021, p. 53) destaca que, ao examinar a LDB 9394/96, é notável a abrangência das determinações da Lei no que tange à gestão educacional, com vários aspectos focados na democratização da gestão das unidades escolares.

Sob a perspectiva lógica e normativa, é evidente que toda a gestão da educação e as práticas profissionais associadas devem obedecer ao que estipula a legislação, em todos os seus âmbitos e níveis. Nesse contexto, a maioria das reformas resulta dos compromissos firmados pelo sistema educacional brasileiro, com suas propostas direcionadas para novos paradigmas de administração.

Em suas diretrizes, a LDB 9394/96 também adota algumas tendências globais relacionadas às concepções orientadoras das reformas educacionais, que incluem, segundo Martins (2012, p. 128): [...] a adaptabilidade curricular; a flexibilidade na organização administrativa e financeira, com a consolidação da implementação de processos de descentralização e autonomia para as redes de escolas; avaliação contínua e formativa dos

estudantes, com ênfase nos aspectos qualitativos em vez dos quantitativos e nos resultados ao longo do período em relação às eventuais provas finais; possibilidade de aceleração de estudos para alunos com defasagem escolar; possibilidade de progressão nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; reconhecimento de estudos concluídos com êxito.

Assim, a LDB prevê diretrizes que conferem às instituições de ensino liberdade para que os profissionais da educação desenvolvam, de forma colaborativa, a proposta pedagógica da escola, incluindo o currículo e a organização escolar, enquanto aos professores é atribuída a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos.

Compreendendo a aprendizagem como a aquisição de habilidades básicas e essenciais necessárias para a integração do indivíduo na sociedade de maneira justa e equitativa, as diretrizes baseadas no conceito de aprender a aprender orientam para uma prática pedagógica onde o foco principal está no interesse e na espontaneidade do aluno. Se partir da premissa de que o crucial não é simplesmente aprender, mas sim aprender a aprender, o aluno continuará a ser apenas um conhecedor da realidade concreta de forma imediata, ou seja, ele permanecerá um aluno empírico (Darido, 2019).

Não haverá, assim, um salto qualitativo no seu desenvolvimento para se tornar um aluno concreto, isto é, um aluno que compreenda a realidade concreta na sua totalidade. Tornou-se comum, portanto, na esfera da educação física escolar, teORIZaçõeS que direcionam a prática pedagógica para o desenvolvimento espontâneo do aluno (Amaral, 2018).

Assim, o suporte pedagógico fundamental é, por exemplo, intervir no contexto da realidade vivida pelo aluno, ou seja, naquilo que o aluno já absorveu e demonstrou interesse em aprofundar. Além disso, há argumentos que afirmam que a prática pedagógica em educação física visa ao desenvolvimento físico do aluno, através de situações que promovem a interação, com o objetivo contínuo de favorecer a espontaneidade do aluno (Marinho, 2020).

Segundo a LDBEN 9.394/96, em seu artigo 26, os currículos de toda Educação Básica precisam estar alinhados à uma base nacional comum e registra a Educação Física como componente obrigatório de maneira integrada à proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Porém, ainda que compulsória, a lei coloca como prática facultativa aos seguintes alunos:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) e VI – que tenha prole (BRASIL, 1996, Art. 26, § 3º).

Assim, a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, conferiu ao texto que trata da Educação Física na LDB, e que, portanto, é o texto em vigor atualmente, a seguinte redação:

Art. 26 – [...] § 3º – A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole.

Nota-se que o parágrafo que trata da Educação Física na principal lei educacional brasileira em vigor, com texto atual aprovado em 2003, traz o mesmo conteúdo presente em legislações anteriores. E que, com pequenas alterações na redação, persistiu nos anos seguintes através da Lei nº 7.692 de 20 de dezembro de 1988, ainda em vigor apesar da aprovação da LDB em 1996.

Darido (2019) esclarece que é fundamental assegurar a inclusão, pois nenhum estudante deve ser excluído das aulas. Para isso, é necessário abordar a importância da diversificação das atividades por parte dos professores e das instituições educacionais, que não devem mais se restringir ao modelo de aptidão física. Em outras palavras, as aulas não devem ser apenas práticas, confundindo-se com treinamento ou iniciação esportiva, mas devem contemplar os conteúdos em seus aspectos não apenas procedimentais, mas também conceituais e atitudinais (Darido, 2019).

Observa-se que, além disso, é importante promover a inclusão de diversos aspectos da cultura corporal, como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e a luta, e não apenas um deles, como ainda ocorre na maioria das aulas de Educação Física nas escolas brasileiras. É também necessário orientar os procedimentos para que os sistemas e as instituições de ensino ofereçam Educação Física no período noturno. Embora essa exigência tenha sido estabelecida com a alteração da LDB em 2001 pela Lei nº 10.328, sua regulamentação nunca foi efetivada, e, portanto, ainda não é implementada na maioria das escolas do Brasil (Silva, 2018).

A mesma Lei de Diretrizes e Bases estipula, no art. 8º, §1º, que a União deve coordenar a política nacional de educação, resultando no PNE aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Este plano estabelece algumas diretrizes administrativas e metas para a educação no país, incluindo algumas metas e planos específicos para a educação física. Além disso, a LDBEN, no art. 9º, define que é responsabilidade da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer competências e diretrizes para todos os níveis da Educação Básica,

orientando os currículos e seus conteúdos mínimos com o objetivo de garantir uma formação básica comum (Betti, 2019).

### DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, ou DCNs, são um conjunto de orientações, princípios, fundamentos e métodos que visam guiar a educação básica, desde o primeiro até o nono ano da infância. Elas se baseiam na Constituição Brasileira e na LDB, ou Lei das Diretrizes e Bases da Educação, e, portanto, buscam garantir às crianças experiências curriculares que proporcionem sucesso em sua trajetória escolar (Darido, 2019).

As diretrizes trazem a ideia da educação como um direito inalienável do ser humano, ou seja, um direito que não pode ser retirado, devendo ser assegurado pelo Estado. Elas garantem, assim, o ensino gratuito e de qualidade pelos nove anos do ensino básico do aluno.

As diretrizes sugerem abordar a vasta diversidade social do Brasil e não estabelecem um modelo uniforme de ensino que se aplique de maneira homogênea a todos. Segundo as DCNs, é fundamental considerar cuidadosamente os indivíduos, respeitando suas diferenças sociais e cognitivas. É essencial garantir a cada um, dentro das suas condições, o acesso ao conhecimento e aos aspectos culturais (Mendes, 2022).

Também, as diretrizes enfocam a necessidade de se atender com mais cuidado alunos e grupos sociais mais carentes, dando a eles mais atenção, justamente por partirem de condições iniciais de desvantagem em relação aos demais alunos. Isso visa criar um ponto de equilíbrio em matéria de oportunidades sociais e educacionais.

### PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Aprovado pela Lei nº 13.005/2014, em conformidade com o art. 8º, §1º da LDBEN (Lei nº 9.394/96), tem a função de estabelecer diretrizes e objetivos para a educação no Brasil para o período de 2014 a 2024, com monitoramento contínuo dos resultados para acompanhamento das metas estabelecidas. A educação física é novamente abordada em sua dimensão mais prática, sendo que na Meta 2, nas estratégias para a universalização do ensino fundamental de 9 anos, o Plano determina a promoção de atividades para o desenvolvimento e incentivo a habilidades esportivas nas escolas (Neira, 2018).

A proposta busca implementar um plano para a expansão do esporte educacional e do desenvolvimento esportivo no país. A mesma lógica se aplica na Meta 3, quando o Plano aborda

as estratégias para o Ensino Médio. No entanto, nesta etapa de ensino, o PNE parece concentrar-se em utilizar o componente curricular como um tema transversal ou conteúdo adicional para discutir e promover o esporte entre os jovens (Betti, 2018).

Na Meta 6, ao discutir estratégias para aprimorar a infraestrutura escolar, a menção de planos para a instalação de quadras poliesportivas e a proposta de integração com ambientes fora da escola sugere uma expansão do campo, embora ainda focado predominantemente na educação física como prática corporal. Quando as estratégias para a melhoria da qualidade da educação básica são abordadas na Meta 7, o PNE menciona novamente e de forma mais direta o acesso dos alunos à prática esportiva, além da colaboração em rede para essa finalidade (Souza, 2019).

Por fim, na Meta 10, ao abordar a educação de jovens e adultos, também coloca em voga o acesso a atividades esportivas dentre outras vertentes. Essas menções não apresentam uma valorização clara do componente curricular em si, mas apenas a uma ideia adjacente a ele – o esporte. Com exceção das propostas estratégicas para o ensino fundamental, o PNE, do ensino médio em diante, parece tratar o acesso ao desporto como algo exterior ao ambiente escolar. Sugere o acesso ao desporto e a ambientes externos à escola que ensejam tal temática (Betti, 2018).

Tem-se então que a legislação brasileira vigente que trata da educação em geral e que tem seus reflexos ou capítulos próprios voltados à educação física está atualmente estruturada no ECA (Lei nº 8.069/90), que garante às crianças e adolescentes o acesso à educação, com o fundamento das Bases da LDBEN (Lei nº 9.394/96) que aqui traz no art. 26, §3º, a obrigatoriedade do componente curricular educação física para a educação básica nacional.

## PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Na análise dos documentos oficiais que estabelecem diretrizes para o conteúdo a ser desenvolvido por cada disciplina em todo o país, observa-se a presença de medidas estruturantes que asseguram aos alunos um conjunto básico de conhecimentos em cada fase da educação. Esses esforços têm como objetivo garantir que os alunos alcancem a autonomia e a cidadania desejadas ao longo de sua trajetória escolar.

Assim, dentro dos instrumentos atuais de regulamentação pedagógica, destacam-se os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). No âmbito da Educação Física, diversos especialistas, que possuem uma visão mais ampla do que os temas tradicionalmente abordados nas aulas, contribuíram para a elaboração do texto específico. Essa colaboração incentivou uma

evolução na área, incorporando o conceito de cultura corporal do movimento às experiências e reflexões promovidas nas aulas desse componente curricular (Neira, 2018).

Por exemplo, dividia-se o componente curricular em três grandes blocos de conteúdos, quais sejam, Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; e Conhecimentos sobre o corpo. Sendo que o critério para seleção dos temas específicos a serem abordados dentro dos referidos blocos deveria estar pautado em três critérios: Relevância social; características dos alunos; e Características da própria área (Neira, 2018; Betti, 2018).

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação divulgou a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, que estabeleceu e orientou a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica Nacional. Este novo documento passou a definir de maneira mais precisa os conteúdos mínimos obrigatórios e desejáveis para que os alunos concluam com sucesso as diferentes etapas e modalidades de ensino no Brasil. Dessa forma, não se trata de substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais por uma Base Curricular, mas de apresentar propostas complementares.

A BNCC mantém então as matrizes já instituídas nos PCNs, classificando a Educação Física como componente da área de Linguagens. Quanto aos blocos de 25 conteúdos, a Base promove uma maior fragmentação, determinando que os três blocos dos PCNs passem a ser desenvolvidos em seis Unidades Temáticas para o Ensino Fundamental, com objetos de conhecimento específicos e habilidades a serem desenvolvidas de acordo com o ciclo em que o aluno estiver enquadrado no ano letivo.

Diante deste cenário, considera-se que a BNCC (BRASIL, 2018) ao indicar ao menos para o Ensino Fundamental as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que devem ser ensinadas aos alunos, como um direito de aprendizagem, avança no sentido de termos pela primeira vez na história uma proposta de sistematização para a disciplina, ao mesmo tempo em que pondera todas as críticas que o documento recebe (NEIRA, 2018; BETTI, 2018).

Este progresso também se configura como um grande desafio, especialmente do ponto de vista da necessidade e importância de se pensar e refletir a respeito do contexto sociocultural e as necessidades da comunidade escolar na elaboração das propostas de ensino.

Neste sentido, as escolas das redes públicas e privadas poderiam, no momento da elaboração dos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos, preverem uma forma de garantir ao aluno acesso tanto às temáticas previstas no documento federal, quanto outras, que tenham relação com os contextos locais, dada a diversidade cultural do país.



Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.59), “a área de conhecimento Linguagem é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental- Anos Finais, Língua Inglesa”. Nesse sentido, cada área da linguagem, por meio das suas práticas deverá propiciar aos alunos uma dimensão de conhecimentos em que eles possam interagir em diversas manifestações dessas linguagens, sendo elas: artísticas e práticas corporais (cultura corporal de movimento) gerando assim, um tipo específico de conhecimento, o qual possibilite o aluno a perceber o mundo e a si mesmo de um modo singular. Cada Unidade Temática vai ter os seus respectivos objetos de conhecimento.

Assim, cada uma delas está disposta da seguinte forma com base na BNCC (BRASIL, 2017)

*a) Brincadeiras e Jogos:*

Nesta unidade, o professor deve explorar as atividades com limites de tempo e espaço, regras definidas que foram combinadas coletivamente na qual a apreciação do ato de brincar seja o mais importante. Dessa forma, o professor deve ainda explorar as brincadeiras e jogos da cultura popular; brincadeiras e jogos de matriz indígena, africana e jogos denominados eletrônicos. Existe uma ampliação desse elemento que já fazia parte das aulas de educação física, mas agora ganha o incremento de brincadeira e jogos tanto da cultura popular como de matriz indígena e africana. E uma das novidades dessa unidade temática é a exceção e discussão dos jogos eletrônicos.

*b) Esportes:*

Cabe especificar que esta unidade reúne os esportes formais e os informais. Assim, temos como objeto de conhecimento o desdobramento dos seguintes esportes:

*c) Ginástica:*

Essa unidade trata de práticas muito diversas agrupadas em: ginástica geral; ginástica de condicionamento; e ginástica de conscientização corporal. Permite uma compreensão das ginásticas desde uma perspectiva de rendimento, de consciência corporal ao bem-estar. Conforme o documento de 2017, os esportes podem ser classificados em diferentes categorias com base em suas características e objetivos específicos. Primeiramente, há os esportes de marca, que envolvem o registro de tempo, distância ou peso, como o atletismo. Em seguida, os esportes de precisão visam acertar alvos específicos, com exemplos como esgrima, tiro com



arco e golfe. Outra categoria é a dos esportes técnico-combinatórios, nos quais a disputa se baseia na qualidade dos movimentos realizados, como na ginástica artística. A categoria rede/quadra refere-se a esportes onde o objetivo é lançar a bola para que o oponente não consiga devolvê-la, incluindo esportes como tênis, tênis de mesa, badminton e vôlei sentado. Os esportes campo e taco envolvem rebater a bola para afastá-la o máximo possível do adversário, com exemplos sendo o hóquei e o beisebol. Já os esportes de invasão ou territoriais exigem que uma equipe ocupe e move um objeto para a área do adversário, como no rugby, futebol, futsal e handebol. Por último, os esportes de combate são aqueles que envolvem lutas diretas, como judô, karatê e luta olímpica. Além disso, as ginásticas são divididas em Ginástica Geral (também conhecida por acrobacias), ginástica de Condicionamento Físico (focada na melhoria do condicionamento físico, como a ginástica laboral) e Ginástica de Conscientização Corporal (que inclui movimentos suaves e de percepção corporal, como o yoga) (adaptado de BRASIL, 2017, p. 15).

*d) Danças:*

Na área temática correspondente a danças, esta desdobra-se em individual, dupla ou grupo e está dividida da seguinte forma: Comunitária e regionais; danças de matriz indígenas; danças de matriz africana; danças urbanas e danças de salão.

*e) Lutas:*

Têm os seus objetos de conhecimento, as lutas comunitárias e regionais; lutas de matriz indígenas; lutas de matriz africana; lutas do Brasil e lutas mundiais.

*f) Práticas corporais de aventura:*

São aquelas atividades em que o participante supera um ambiente desafiador. Práticas corporais de aventura urbanas e Práticas corporais de aventura na natureza.

Partido desse princípio, todas essas práticas corporais que foram apresentadas acima deverão ser objeto do trabalho didático e pedagógico para os professores de Educação Física realizarem em qualquer etapa e modalidade de ensino. A respeito disso a BNCC deixa claro quais foram os critérios de progressão de conhecimento para construção dos elementos específicos das diferentes práticas corporais. Assim, os colaboradores que participaram dessa construção e, atentaram para as características dos sujeitos e a forma de atuação no ambiente em que vivem, em que foram sinalizadas as tendências de organização dos conhecimentos.

## CONCLUSÃO

A partir do estudo, compreendeu-se que, tomado a intenção do constituinte em incluir a educação e o desporto no rol de direitos fundamentais, sobretudo da pessoa em desenvolvimento, observa-se a ocorrência de uma profusão de leis, com o passar dos anos, que se dedicam a garantir direitos dessa ordem aos jovens e adolescentes. Tais leis deram origem a outras que organizassem e delimitassem as atuações do Estado no que tange à educação. Essas legislações têm contemplado e dedicado preocupação à educação física, pelos mais diversos motivos, sobretudo políticos e sociais no contexto nacional.

Essa preocupação consagrou a Educação Física como componente curricular obrigatório nas escolas no decorrer da organização política brasileira, mesmo antes da regulamentação da profissão perante a sociedade. Porém, alguns preconceitos perduram em desfavor da área da educação física, sobretudo por influência da visão higienista e doutrinadora e de seu caráter tecnicista nos primeiros anos dessa disciplina, assim entendido pelas autoridades e pela sociedade mais elitizada da época.

Contra isso, a categoria de profissionais já dedicados ao tema se esforçou pela regulamentação da profissão galgando sucesso em 1998, quando foi sancionada a lei própria que criara o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de educação física, determinando quais atribuições e prerrogativas dos profissionais da área e a obrigatoriedade de registro para atuação, diante dos riscos à saúde com atuação profissional não qualificada.

De posse dos referidos dados, é possível verificar que a Constituição Federal se preocupou com a educação e o desporto, dando-lhes status de direitos fundamentais, determinando que o Estado e a família os garantam aos indivíduos em desenvolvimento, razão pela qual leis que tratam dos direitos da criança, como o ECA, e da organização nacional da educação no país, como a LDBEN preocuparam-se em valorizar pontos correlatos à educação física na escola. Quanto à regulamentação e da atuação pedagógica na área, a educação física recebe a condição de componente curricular próprio e indispensável na educação básica, com cadernos próprios nos PCNs e conteúdos, objetivos e conhecimentos específicos na BNCC.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [Acesso em: 23 mar. 2024.](#)

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação Física. (2018). Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 02 de ago. 2023.

BRASIL. Currículo de Pernambuco. Ensino Fundamental. Área de Linguagens. Caderno de Linguagens. Secretaria de Educação e Esportes. Governo do Estado de Pernambuco, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 02 de ago. 2023.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos CEDES, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 2019.

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JUNIOR, M. (Org.). Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. 2. ed. Recife: EDUPE, 2021. p. 99-112.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. 2. ed. rev. 3. reimpr. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, F. F.; GARCIA, L. M. T.; NAHAS, M. V. A educação física no Brasil em transição: perspectivas para a promoção da atividade física. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, Pelotas, v. 17, n. 1, p. 14-21, fev. 2012.

DAOLIO, J. Educação física e o conceito de cultura. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

FERREIRA, A. B. H. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. rev. atual. reimpr. Curitiba: Positivo, 2014.

FORENZA, E. Aporia. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). Dicionário gramsciano (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017. p. 46.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. Motriz: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 05, n. 01, s.p., jun. 2019.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Esforços físicos nos programas de educação física escolar. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 15, n. 01, p. 33-44, jan./jun. 2021

HUNGARO, E. M. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e “mente”: novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. 2. reimpr. Campinas: Papirus, 2014. p. 135-159.

LAZZAROTTI FILHO, A. et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar. 2020.

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 6. ed. rev. Londrina: Mimeograf, 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2017

SAVIANI, D. O paradoxo da educação física escolar: uma análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. In: SAVIANI, D. O lunar de sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

## **BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA**

**ERIKA MAURELINE QUEIROZ CUNHA DE MORAIS**

**JOSÉ MILTON COSTA DE MORAIS**

**RICARDO FIGUEIREDO PINTO**

**DOI: 10.29327/5429658.1-8**

# BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA

## 10.29327/5429658.1-8

Erika Maureline Queiroz Cunha de Moraes  
José Milton Costa de Moraes  
Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

A Universidade do Estado do Pará (UEPA) busca expandir e fortalecer sua atuação acadêmica e social por meio de seus diversos centros e núcleos. O estudo a seguir buscou compreender o percurso da UEPA como instituição de ensino. Através de uma pesquisa documental, foi verificado que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) destaca objetivos como a formação de profissionais qualificados, a promoção de pesquisas relevantes e a melhoria do ensino. A UEPA integra ensino, pesquisa e extensão para atender às necessidades regionais e nacionais, empregando metodologias inovadoras e políticas inclusivas, incluindo programas voltados para a formação indígena e a educação a distância.

**Palavras-chave:** Educação Superior, Inclusão Regional, Desenvolvimento Institucional.

### ABSTRACT

The State University of Pará (UEPA) seeks to expand and strengthen its academic and social activities through its various centers and nuclei. The following study sought to understand UEPA's path as an educational institution. Through documentary research, it was verified that the Institutional Development Plan (PDI) highlights objectives such as the training of qualified professionals, the promotion of relevant research and the improvement of teaching. UEPA integrates teaching, research and extension to meet regional and national needs, employing innovative methodologies and inclusive policies, including programs aimed at indigenous training and distance education.

**Keywords:** Higher Education, Regional Inclusion, Institutional Development.

### RESUMEN

La Universidad Estadual de Pará (UEPA) busca ampliar y fortalecer sus actividades académicas y sociales a través de sus diversos centros y núcleos. El siguiente estudio buscó comprender el recorrido de la UEPA como institución educativa. A través de la investigación documental se constató que el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) destaca objetivos como la formación de profesionales calificados, la promoción de investigaciones relevantes y el mejoramiento de la docencia. UEPA integra enseñanza, investigación y extensión para satisfacer las necesidades regionales y nacionales, empleando metodologías innovadoras y políticas inclusivas, incluidos programas dirigidos a la capacitación indígena y la educación a distancia.

**Palabras clave:** Educación Superior, Inclusión Regional, Desarrollo Institucional.

### INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado do Pará (UEPA) possui uma trajetória histórica rica e complexa, refletindo a evolução e o desenvolvimento da educação superior na região amazônica. Fundada em 1990 e consolidada como universidade em 1993, a UEPA surge da fusão de várias instituições de ensino superior já existentes no estado, incluindo a Escola de Enfermagem Magalhães Barata e a Faculdade Estadual de Medicina do Pará. Esses primeiros centros de ensino foram cruciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional na região,

com a Escola de Enfermagem, criada em 1944, marcando o início da educação superior no Pará e a Faculdade de Medicina, estabelecida em 1976, contribuindo significativamente para a formação médica local. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEPA, que define metas e estratégias para o crescimento da universidade, reflete a continuidade desse legado, destacando a importância de uma base sólida e estruturada para o desenvolvimento da instituição.

O contexto histórico da UEPA é amplamente influenciado pela criação e evolução das instituições predecessoras, que desempenharam papéis fundamentais na configuração da universidade. A história da UEPA revela como a educação superior no Pará foi moldada por mudanças políticas e sociais, desde a implementação do "Modelo nightingaliano" na Escola de Enfermagem até a expansão da oferta de cursos e programas em diferentes áreas do conhecimento ao longo das décadas. O desenvolvimento da universidade, marcado pela criação de novos cursos, a interiorização do ensino e a reestruturação organizacional, demonstra o compromisso da UEPA com a formação acadêmica e a melhoria contínua dos serviços educacionais, contribuindo significativamente para o avanço socioeconômico da região amazônica.

A Universidade do Estado do Pará (UEPA) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e socioeconômico da região amazônica, refletindo seu compromisso com a formação de qualidade e a inclusão social. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, conforme expresso na edição de 2017, delinea os objetivos estratégicos dos diversos centros acadêmicos e núcleos da instituição, evidenciando uma abordagem multifacetada e integrada para o avanço do ensino superior. Este plano não só define metas para a promoção da saúde, educação e tecnologia, mas também estabelece diretrizes para a interação com a comunidade e a expansão das oportunidades educacionais em áreas remotas e menos atendidas.

O Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) e o Centro de Ciências Naturais e Tecnológicas (CCNT) são peças-chave na estrutura da universidade, cada um com responsabilidades específicas para atender às demandas regionais e nacionais. Enquanto o CCBS foca na formação e pesquisa nas áreas da saúde, o CCSE se dedica à educação e à formação de professores, e o CCNT impulsiona o desenvolvimento tecnológico e científico. Além desses centros, a UEPA também abriga o Núcleo de Formação Indígena (NUFI) e o Núcleo de Educação Continuada e a Distância

(NECAD), que ampliam a oferta de cursos e programas para populações específicas e promovem a educação a distância em todo o Estado.

O trabalho coordenado desses centros e núcleos é essencial para a realização dos princípios estabelecidos no PDI, que incluem a busca por um ensino superior plural e de alta qualidade, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, e a adaptação às necessidades locais e regionais. A universidade continua a enfrentar o desafio de expandir e aprimorar suas ofertas acadêmicas e infraestrutura, enquanto promove uma educação que respeita e valoriza a diversidade cultural e social da Amazônia. Com um foco constante no desenvolvimento sustentável e na transformação social, a UEPA se compromete a construir uma trajetória de sucesso e relevância no cenário educacional nacional e regional.

## **DESENVOLVIMENTO**

Neste capítulo vamos conhecer um pouco da história da UEPA, para isso vamos usar como base da nossa pesquisa documentos oficiais da universidade, pesquisas relacionadas a história da universidade e o Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI da universidade. O PDI de uma universidade é o instrumento norteador do planejamento estratégico, nele são apresentadas as metas, os objetivos e ações que visão o desenvolvimento e a identidade da instituição de ensino superior. Esse documento é elaborado através de dispositivos legais e tem duração prevista de 5 a 10 anos. O PDI atual da Universidade do Estado do Pará foi aprovado em 2017, e tem sua duração prevista até 2027.

Considerando o contexto de desenvolvimento e econômico da educação superior paraense, destaca-se que a origem e criação da Universidade do Estado do Pará teve como base outras instituições de ensino superior na região. Sendo assim, antes de avançarmos para a história da UEPA, vamos conhecer um pouco dessas instituições.

Em 10 de novembro de 1944 surgiu no Estado do Pará através do Decreto Estadual nº 174 a primeira Escola Estadual de Enfermagem do Pará e o primeiro curso de nível superior do Estado. A escola de enfermagem, foi criada pelo sanitarista João de Barros Barreto e Waldir Bouhid, sendo eles respectivamente Diretor do Departamento Nacional e do Departamento Estadual de Saúde, os mesmos defendiam que uma escola de formação de enfermeiras era necessária para melhorar a saúde da população paraense, considerada um entrave ao desenvolvimento do Estado. Essa preocupação é apoiada pelo interventor estadual federal, Coronel Joaquim de Magalhães Cardoso Barata. Foi em 23 de novembro de 1944, que o Decreto

nº 181, de 23 de novembro de 1944, passou a se chamar Escola de Enfermagem Magalhães Barata (EEMB) em homenagem ao ilustre interventor. A escola de enfermagem foi reconhecida pelo Decreto Federal nº 26.926, em 21 de julho de 1949. (UEPA, 2013)

De acordo com o histórico apresentado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem da UEPA (2013), a EEMB foi organizada por Mabell Faust, enfermeira canadense enviada pela Fundação Rockefeller, que mantinha aliança com o governo brasileiro e a Organização das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Aqui, foi implementado o "Modelo nightingaliano" de formação de enfermeiras com "alto padrão", conforme utilizado pela Escola Anna Nery, no Rio de Janeiro. Com isso a escola constitui um marco importante na enfermagem no Brasil, formando estudiosas dedicadas a enfermagem como profissão, dispostas a desenvolver a enfermagem para a população brasileira. Essas enfermeiras com o tempo tornaram-se docentes da escola, substituindo gradativamente as enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde como primeiras docentes do curso.

Em 1951, uma mudança na política nacional resultou no retorno da antiga denominação Escola de Enfermagem do Pará, que foi utilizada por 10 anos. Em 11 de julho de 1961, a Lei nº 2.309 retornou sua denominação para Escola de Enfermagem Magalhães Barata. Em 1961, também foi criada em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) a Fundação Estadual de Educação do Pará (FEP), responsável pela política de gestão didática e administrativa do ensino do então 2º e 3º graus no Estado. (UEPA, 2013)

É importante destacar alguns marcos importantes em sua trajetória histórica na década de 50, como a criação do Diretório acadêmico; Implantação do Regimento Geral da Escola; aprovação do regulamento do vestibular para ingresso na escola. Já na década de 60 foi criado o Hospital dos Servidores do Estado com o objetivo de ser Hospital Escola, que foi organizado pelos docentes da escola, a fim de utilizar suas dependências para proporcionar atividades práticas aos discentes de seu curso entre outros convênios firmados. (UEPA, 2013)

Ao longo da história ocorreram alterações significativas. Em 05 de abril de 1990, o Decreto Nº 6753, cria a Universidade do Estado do Pará – UEPA – e a Escola de Enfermagem Magalhães Barata passa a conter em organização, o Curso de Graduação em Enfermagem e Obstetrícia, do Instituto de Ciências da Saúde. Porém, essa mudança durou menos de um ano, devido à forte influência na política, a mudança governamental determinou a anulação do Decreto de criação da Universidade, e o curso volta à antiga denominação, Escola de Enfermagem Magalhães Barata. Ainda na década de 90, sob a administração da FEP, e dado o

início a implantação do Sistema Modular do Ensino Superior, que foi efetivado em 4 municípios do Estado: Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá e Paragominas, por intermédio do Parecer 006/93, do CEE. A universidade do Estado do Pará é criada novamente após dois anos, estabelecida pela Lei 5747, de 18 de maio de 1993, e a Escola de Enfermagem Magalhães Barata passa a fazer parte da universidade como Curso de Graduação em Enfermagem do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. (UEPA, 2013)

Outra instituição de Ensino Superior que da base para a criação da Uepa é a Faculdade de Medicina do Pará, que foi criada pelo Decreto nº 78. 525, de 30 de setembro em 1976. A Faculdade Estadual de Medicina do Pará (FEMP), a implantação do Curso de Medicina teve como idealizador o Prof. Dr. Jean Chicre Miguel Bitar, o diretor do Hospital dos Servidores do Estado (HSE), que associou a finalidade de prestar assistência médica aos funcionários do Estado e seus familiares a ocupação voluntária de centro de formação e educação médica para estudantes de medicina e recém formados. O hospital contava com uma excelente equipe profissional de médicos clínicos – cirúrgicos, o que o tornava referência para os estudantes com interesses de adquirir conhecimentos e habilidades, por esse motivo a sede de ensino da FEMP era no HSE. A FEMP apesar de sua autonomia na utilização de seus recursos financeiros, permaneceria em articulação com a Fundação Estadual de Educação do Pará (FEP). Como vimos anteriormente a FEP era a instituição responsável pela coordenação do ensino superior no estado.

De acordo com Silva (2013), o regimento da FEMP norteava a ideologia generalista em sua formação e enfatizava: preocupação em formar médicos integralmente preparados e capazes de prestar serviços em prol da sociedade/comunidade; a intenção de promover pesquisas; enfoque do regional (habilitação profissional para atendimento das necessidades da região e ênfase nos problemas mais ligados à realidade da Amazônia). Outro ponto que merece destaque é o foco no ensino ambulatorial, mostrando aos alunos as realidades fora do leito hospitalar, inicialmente nas áreas de clínica médica, pediatria, neurologia, otorrinolaringologia, oftalmologia, dermatologia e cirurgia.

Em 1976, foi criada a Escola Superior de Educação Física, mediante o Decreto nº 78. 610, de 21 de abril de 1976.

Na década de 80, no ano de 1983, surgiu a Faculdade Estadual de Educação (FAED), com o curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitações em Formação de Professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e Educação Especial. Logo depois, foram implantados os cursos de Matemática e

Educação Artística, com habilitação em Educação Musical. Reconhecida pela Portaria nº 148, de 04 de julho de 1991, a FAED voltava-se para a formação em nível superior de professores com atuação na Educação Básica. No final da década de 80, em 1989, foi implantado o Instituto Superior de Educação (ISEP), objetivando ofertar o curso de Formação de Professores do Pré-Escolar e de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> Séries do então Ensino de 1º Grau, hoje, segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), denominados Educação Infantil e Ensino fundamental, vinculado inicialmente à Secretaria Estadual de Educação e, em 1992, passou a fazer parte da estrutura da Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP).

Assim, a Universidade do Estado do Pará – UEPA tem sua origem na fusão de Escolas e Faculdades Estaduais, que atuavam de forma independente e autônoma tendo a FEP como entidade mantenedora. Tornou-se universidade pela Lei Estadual nº 5.747 de 18 de maio de 1993, com sede central na Cidade de Belém, Capital do Estado do Pará. Seu funcionamento foi autorizado por meio de Decreto Presidencial s/n datado de 04 de abril de 1994, sendo alterada em seu artigo 1º pelo Decreto Presidencial s/n, de 06 de março de 1996.

A UEPA, consiste-se em uma Autarquia de regime especial e com estrutura multicampi. Possui autonomia didático científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, regida por seu Estatuto, pelo Regimento Geral, pela legislação específica vigente, bem como por atos normativos internos. É estabelecido pelo Estatuto da UEPA as normas gerais da (IES). Por sua vez, o Regimento Geral regulamenta o funcionamento das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão das unidades e dos órgãos universitários, bem como as atividades relacionadas à execução de serviços administrativos. Ambos foram aprovados por meio da Resolução nº 069/94, de 17 de março de 1994, do Conselho Estadual de Educação.

A interiorização do ensino superior no Pará teve início na década de 90 com a extensão do curso de Pedagogia no município de Conceição do Araguaia. Com isso, inicia-se a política de interiorização da Educação Superior no âmbito estadual, sendo o primeiro núcleo de interiorização no município de Conceição do Araguaia e posteriormente a criação dos núcleos de Altamira, Paragominas e Marabá, onde, inicialmente, funcionaram os cursos de Pedagogia, Enfermagem e Educação Física. (UEPA, 2017)

Entre 2001 e 2004, a UEPA desenvolveu ações de avaliação de sua instituição, que se concentraram na criação de novos cursos e no reconhecimento da instituição pelo Ministério da Educação (MEC) como, de fato, uma universidade. Além disso, desde 1998, A instituição

também estabeleceu, como um de seus objetivos, uma política de valorização de docentes e de formação de pessoal na instituição em geral.

Em 2006, a Uepa estabeleceu sua reestruturação organizacional através da Lei nº 6.828, adequando-se a realidade, após sua expansão em seus 12 anos de funcionamento, a nova estrutura ajudou a melhorar os serviços ofertados para a comunidade interna e externa, assim como o desenvolvimento das atividades administrativas e suas ações finais. (UEPA, 2017)

Nesse mesmo ano em 15 de março, na Assembleia Legislativa do Estado, por meio da Lei nº 6.839, também foi aprovado o Plano de Carreira, Cargos e Salários para os docentes, técnicos, administrativos e operacional.

Segundo o PDI 2017-2027 da Universidade (UEPA, 2017), é ofertado na Universidade cursos de graduação presenciais e a distância, Pós-Graduação Lato e stricto sensu e de extensão, e realizando ações e projetos de extensão em seus diversos campi. A UEPA atende 14.925 alunos matriculados em cursos regulares, Programas híbridos, a distância e de pós-graduação, sendo organizados do modo a seguir:

São 29(vinte e nove) cursos de graduação nas áreas da Educação, Saúde e Ciência e Tecnologia; 29 cursos de especialização na modalidade lato-sensu incluindo-se os 21(vinte e um) cursos de residência médica; 7(sete) cursos de pós-graduação stricto-sensu, sendo 6(seis) Programas de mestrado e 1(um) programa de doutorado. Possui em seu quadro docentes qualificados, mestres e doutores, em contínuo avanço, que contribuem para direcionar o perfil do corpo discente que se deseja amadurecer e consolidar. Há registro crescente de candidatos ao seu Processo Seletivo, a cada ano. Com este cenário acadêmico, a Universidade se apresenta no contexto macro organizacional do Estado numa posição de crescente desenvolvimento, porém, sempre refletindo nos aspectos que precisa avançar, pois, ao mesmo tempo em que avança precisa, igualmente, de uma infraestrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas. (UEPA,2017, p.18)

Desse modo, salienta-se que a UEPA se encontra instalada nas seis Mesorregiões geopolíticas do Estado do Pará, tem uma estrutura multicampi composta por 20 campi, cinco campi concentrados na capital e 15 em Municípios do interior do Estado, por meio de suas unidades acadêmicas a seguir:

#### **Campi da Capital**

Campus I Centro de Ciências Sociais e Educação- CCSE Campus

Campus II Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS

Campus III Educação Física - CCBS

Campus IV Enfermagem - CCBS

Campus V Centro de Ciências Naturais e Tecnologia- CCNT

#### **Campi da Interiorização**

Campus VI Paragominas

Campus VII Araguaia



Campus VIII Marabá  
Campus IX Altamira  
Campus X Igarapé-Açu  
Campus XI São Miguel do Guamá  
Campus XII Santarém  
Campus XIII Tucuruí  
Campus XIV Moju  
Campus XV Barcarena  
Campus XVI Redenção  
Campus XVII Vigia  
Campus XVIII Cametá  
Campus XIX Salvaterra  
Campus XX Castanhal (UEPA,2017, p.18)

Diante dos enormes desafios que o Estado do Pará enfrenta, a UEPA mostra-se comprometida com o desenvolvimento social, político, econômico e cultural do Estado, ajudando a formar milhares de jovens em diferentes áreas de conhecimento, qualificando-os para ingressar no mercado de trabalho e para exercer a cidadania, fortalecendo o crescimento e desenvolvimento de toda a região amazônica, o qual o Estado pertence. Diante disso, podemos dizer que a instituição vem cumprindo sua missão, vocação e visão de futuro, descritas no PDI (UEPA,2017, p.22) da seguinte forma:

**VOCAÇÃO:** Desenvolvimento do ser humano no contexto amazônico, considerando os aspectos econômicos, sociais e culturais.

**MISSÃO:** Produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia.

**VISÃO DE FUTURO:** Ser referência científico-cultural de ensino, pesquisa e extensão, em nível nacional.

A UEPA é composta por três Centros Acadêmicos: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde-CCBS, Centro de Ciências Sociais e Educação-CCSE e o Centro de Ciências Naturais e Tecnológicas-CCNT.

**Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) -** Constitui-se de todos os cursos de graduação da área da saúde, sendo ofertados no vestibular 2022 08 cursos: Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Educação Física, Biomedicina, Saúde Coletiva e Fonoaudiologia. O funcionamento desses cursos de graduação está concentrado no Campus II, com exceção dos cursos de Educação Física, que está estruturado no Campus III e Enfermagem localizado no Campus IV. Além desses três Campi em Belém, os cursos de saúde são ofertados nos campi de Santarém, Altamira, Tucuruí, Marabá e Conceição do Araguaia.

De acordo com o PDI da universidade (UEPA,2017, p.38), são objetivos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde:



Atuar no campo de ensino superior em áreas para o desenvolvimento da saúde e educação. Incentivar e desenvolver pesquisas nas áreas médicas e paramédicas. Possibilitar a habilitação profissional para atendimento das necessidades locais, regionais e do país. Manter relações com outras instituições de ensino superior e instituições de pesquisas públicas e privadas, nacionais e estrangeiras para intercâmbio de ideias e normas que propiciem o aprimoramento do ensino/assistência, pesquisa e extensão.

Além disso o CCBS está vinculado administrativamente ao Centro Saúde Escola do Marco – CSE do Marco, que desenvolve suas ações e serviços à sociedade no campo da saúde na atenção básica e especializada, servindo também como unidade de ensino e pesquisa na região da Saúde. Muitos esforços têm sido feitos nos campos técnico e de gestão para atingir metas desenvolvendo ações e atividades unidade escolar. (UEPA, 2017)

Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) – É voltado para área da Educação e formação de professores, responsável pelo desenvolvimento de pesquisa, projetos, programas e pós graduação em educação. No ano de 2022, foram ofertados no vestibular 15 cursos de graduação na modalidade de licenciatura e bacharelado para o CCSE, sendo eles: Pedagogia, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Música, Letras – Língua Portuguesa, Letras- língua Inglesa, Letras Libras, Ciências da Religião, Física, Química, Ciências Biologias, Ciências Sociais; e o Curso de Bacharelado: Secretariado Executivo Trilíngue. Os cursos de licenciaturas são ofertados no Campus I em Belém e nos Campi da Interiorização, enquanto o bacharelado somente é ofertado em Belém.

Centro de Ciências Naturais e Tecnológicas (CCNT) - Oferece cursos para área tecnológica, o centro coordena os cursos de Bacharelado em Design, Bacharelado em Relações Internacionais, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia da Produção, Tecnologia de Alimentos, Tecnologia em Comércio Exterior, Engenharia Florestal e Engenharia de Software. Os cursos são ofertados na capital e nos interiores, sendo que os cursos de Engenharia Florestal e o de Engenharia de Software ofertados apenas em alguns campi dos interiores. O CCNT desenvolve estudos e pesquisas significativas na área de tecnológica no Pará, não só pela oferta de seus cursos de graduação, mas também pelos cursos de especialização lato sensu. O Centro dispõe de laboratórios equipados, que facilitam o ensino- aprendizagem, além disso garante o apoio às empresas, por meio da Rede de Incubadoras de Tecnologia (RITU). A RITU propõe o uso racional e compartilhado das estruturas físicas e intelectuais, a fim de garantir o desenvolvimento tecnológico de negócios para que as empresas possam atender às necessidades do mercado

A Universidade conta ainda em sua composição com o Núcleo de Formação Indígena (NUFI), Núcleo de Educação a Distância (NECAD), e com os Programas Especiais: Plano Nacional de Formação de Professor(a)s da Educação Básica – PARFOR, e o Programa Forma Pará.

Núcleo de Formação Indígena (NUFI) – Oferece o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, que não possuí vínculo com nenhum dos Centros citados anteriormente. O curso é vinculado à Pró-reitora de Graduação, responsável pela coordenação da Política Indigenista na instituição executando ações formativas voltadas a formação inicial e continuada dos povos indígenas.

Segundo o PDI da universidade (UEPA, 2017), a política indígena dentro da UEPA é consistente com a política indígena desenvolvida pelo Estado do Pará para os povos indígenas localizado no Estado.

As Políticas Públicas desenvolvidas no Estado do Pará voltadas aos povos indígenas estabelecem o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental, jurídica e cultural dos Povos Indígenas do Pará, considerando, dentre outros aspectos, os recortes de gênero, idade, religiosidade, espiritualidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, bem como a relação desses em cada comunidade indígena. (UEPA,2017, p. 40)

O Núcleo de Formação Indígena-NUFI desenvolve as seguintes ações:

Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para os povos Gavião, Surui Aikewara, Tembé-Guamá, Território Etnoeducacional Tapajós Arapu, Território Etnoeducacional Ixamá, Território Etnoeducacional Kayapó, Asurini do Trocará, Tembé-Gurupi, Território Indígena Cobra Grande; Programa Ação Saberes Indígenas na Escola/SECADI/MEC que promove atividades voltadas para a produção de materiais didáticos e metodologias de ensino específicas para as escolas indígenas;

Projetos de Formação Continuada de Professores com foco na elaboração de projeto político e pedagógico para a escola indígena e na elaboração de materiais didáticos bilíngues; Ações de pesquisa do GEIA como o Projeto de Pesquisa UEPA: Diagnóstico da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará; o Projeto de Iniciação Científica – Ações Afirmativas/UEPA/CNPQ intitulado: Diagnóstico das Práticas Pedagógicas nas Escolas Tembé do Alto Rio Guamá e Gurupi, e o Projeto de Iniciação Científica – Ensino Médio que tem como título: Estudo das Práticas Pedagógicas sobre a Temática Indígena na Escola em Atendimento à Lei 11.645/2008.

Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD) - Foi implantado na universidade por meio da Resolução Nº 211/98 – CONSUN/UEPA, estabelecido no âmbito da UEPA para ampliar o acesso ao ensino superior, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – CAPES/UAB oferecendo cursos de graduação, pós graduação e projetos na modalidade de Ensino a Distância – EAD. O NECAD visa os seguintes objetivos:

- 
- 1) Assessorar a produção e desenvolvimento de projetos na modalidade EAD; 2) Desenvolver ações em EAD adequando-as às necessidades locais e regionais, de modo a contribuir com o desenvolvimento da educação no estado do Pará; 3) Socializar informações sobre EAD junto à comunidade interna e externa; 4) Proceder à viabilização, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas no âmbito de sua atuação; 5) Desenvolver a capacitação de profissionais para EAD; 6) Estabelecer intercâmbio em EAD, por meio de convênios com instituições e órgãos nacionais e internacionais (NECAD, 2024).

O NECAD tem contribuído com a ampliação do ensino a distância no Estado do Pará, oferecendo cursos de graduação e especialização voltados à educação distribuídos em aproximadamente dezessete polos.

**Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)** - É uma política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, oferecido a partir de 2009 na Universidade do Estado do Pará, o programa visa promover a educação superior gratuita e de qualidade para professores que atuam nas redes públicas de educação básica. Os cursos oferecidos pela universidade nos interiores do Estado são de Licenciatura em Pedagogia, Letras/Inglês, Letras/Português, Intercultural Indígena, História, Ciências da Religião, Educação Física, Ciências Naturais, Matemática, Geografia e Filosofia.

**Programa Forma Pará** – Em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica (SECTET) e em convênio com a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), o programa é uma iniciativa estadual para oferecer cursos em municípios em que as IES, como a UEPA, não possuem campus universitário, objetivando dar às pessoas a oportunidade de fazer cursos superiores em seu ambiente sem precisar se deslocar para outras cidades.

A Universidade Estadual do Pará, tendo em vista o desenvolvimento econômico do Estado e, mais amplamente, da região amazônica, desempenha um papel importante ao promover o ensino superior público e de qualidade em todas as áreas do conhecimento. Com sua ampliação de atuação e fortalecimento do modelo de universidade multicampi, efetiva seus princípios e atinge suas metas, não apenas pelas dimensões amplas e territoriais do Estado, mas também pelo cuidado em garantir bons resultados por meio de sua formação. De acordo com o PDI (UEPA, 2017) a UEPA pretende ampliar suas atividades no tripé ensino, pesquisa e extensão nos próximos 10 anos de vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Os objetivos e metas apresentados em seu PDI demonstram que a universidade tem como base um modelo global de Educação Superior, pautado pela implantação de um modelo universitário voltado para o desenvolvimento nacional, regional e local, devendo observar e

atender às necessidades econômicas apresentadas por meio de suas atividades acadêmicas em âmbitos governamentais e empresariais.

Dentro do PDI da universidade existe o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, que versa sobre os princípios que norteiam as práticas acadêmicas, a organização didático pedagógica da universidade, as diretrizes e as políticas de ensino, pesquisa e extensão adotadas dentro da UEPA.

A UEPA pauta sua proposta educativa com a Lei nº 9.394/96, sendo os princípios que norteiam a prática acadêmica:

Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; Geração, transmissão e disseminação do conhecimento com elevado padrão de qualidade; Interação com a sociedade e o mundo do trabalho; Promoção da integração entre os diferentes níveis de ensino; Contribuição para formação de uma consciência ética e capacidade crítica do homem para atuar na sociedade e no Estado; Contribuição para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, cultural e espiritual do homem enquanto agente de construção social; Garantia da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, a cultura e o saber; Garantia da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; Promoção e facilitação de cooperação com os organismos nacionais e internacionais; Garantia da flexibilidade na aplicação de métodos, critérios e currículos, com o objetivo de atender às peculiaridades locais e a multidisciplinariedade; Formação de profissionais empreendedores nas diferentes áreas do conhecimento, aptos ao exercício profissional competente e a participação no desenvolvimento da sociedade em que interagem; Manutenção da unidade do patrimônio e administração, para o alcance de níveis superiores de eficiência e eficácia com vistas ao desenvolvimento harmônico da Universidade; Racionalização da infraestrutura física e dos recursos humanos e materiais disponíveis impedindo a duplicação de recursos para fins idênticos e ou equivalentes; Contribuição com a transformação da realidade regional com justiça social e desenvolvimento sustentável. (UEPA, 2017, p.42)

Os cursos de graduação da Universidade do Estado do Pará possuem uma organização didático-pedagógica definidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, que são construídos de acordo com as leis que regem a educação e as diretrizes educacionais de cada curso. Esses Projetos definem a identidade, o currículo e o desenvolvimento de cada curso e todos são aprovados no Conselho Universitário (CONSUN) (UEPA,2017)

Suas diretrizes pedagógicas são estabelecidas em consonância com o Plano Nacional de Graduação, desenvolvendo ações voltadas para a construção, avaliação, definição e desenvolvimento de seus projetos pedagógicos e de sua comunidade acadêmica. Em seu processo de ensino aprendizagem a UEPA atenta as mudanças na sociedade busca a inserção no currículo de seus cursos de inovações e flexibilidades que levem a práticas educacionais mais críticas e reflexivas. Para isso a universidade tem incentivado seus cursos a adotarem

metodologias mais inovadoras, que aproximem o conhecimento teórico da prática. Por exemplo, nos cursos da área da saúde as metodologias ativas, a Aprendizagem Baseada em Problemas- ABP e a Metodologia da Problematização, foram implementadas na universidade a fim de aproximar a prática pedagógica da realidade social e cultural, levando em consideração inclusive as características regionais, com várias ações desenvolvidas na graduação (UEPA, 2017)

Além do exposto acima, a universidade estabelece políticas de estágios curriculares com regulamentação própria, objetivando nortear seus cursos nas relações com os espaços de estágio e oportunizando seus discentes a participar em atividades práticas relevantes para sua futura vida profissional.

A UEPA promove um processo educativo em que sua política de ensino e prática pedagógica é compreendida como uma dimensão da prática social, mais amplamente, por meio da reflexão e da pesquisa, que concretiza a relação entre teoria e prática, que integra e promove a mudança qualitativa no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

A extensão na universidade constitui uma forma de interação e socialização entre o conhecimento, promovendo o diálogo entre a Universidade, a comunidade em geral e a sociedade. Como evidenciado pelo planejamento e execução de ações e atividades de extensão, projetadas para trabalhar através da educação, saúde e tecnologia. Essas ações reforçam e definem o desenvolvimento do ensino, articulados a pesquisa com finalidade de cumprir a missão/vocação da UEPA.

De acordo com as condições sociais, políticas e econômicas, e dentro de seu marco político, o grande desafio da UEPA deve continuar sendo sua expansão, criando novos cursos, ampliando e aprimorando os existentes, assim como equipando seus espaços e instalações.

## **CONCLUSÃO**

A trajetória da Universidade do Estado do Pará (UEPA) evidencia um processo contínuo de expansão e aprimoramento da educação superior na região amazônica, refletindo seu papel crucial no desenvolvimento local e regional. Desde suas origens na fusão de instituições como a Escola de Enfermagem Magalhães Barata e a Faculdade Estadual de Medicina do Pará, até a sua consolidação como uma universidade abrangente e multifacetada, a UEPA tem demonstrado um compromisso inabalável com a excelência acadêmica e a inclusão social. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, ao definir metas e estratégias

de longo prazo, é um testemunho da visão institucional voltada para o crescimento sustentável e a relevância acadêmica.

A interiorização do ensino superior e a criação de diversos cursos em múltiplos campi refletem a adaptação da UEPA às necessidades regionais e à diversidade cultural do Estado do Pará. Com uma estrutura multicampi e uma oferta educacional que abrange áreas essenciais como saúde, educação e ciências naturais, a universidade não apenas promove a formação acadêmica de qualidade, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento econômico e social da região. Assim, a UEPA se afirma como uma instituição vital para a formação de profissionais capacitados e para o avanço da pesquisa e da extensão, consolidando-se como uma referência no cenário educacional nacional e regional.

Em síntese, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) se destaca como uma instituição comprometida com o avanço do ensino superior e a promoção do desenvolvimento regional e nacional. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2017 sublinha a visão abrangente da universidade em atender às demandas de saúde, educação, tecnologia e formação profissional, refletindo sua responsabilidade social e seu papel crucial no contexto amazônico.

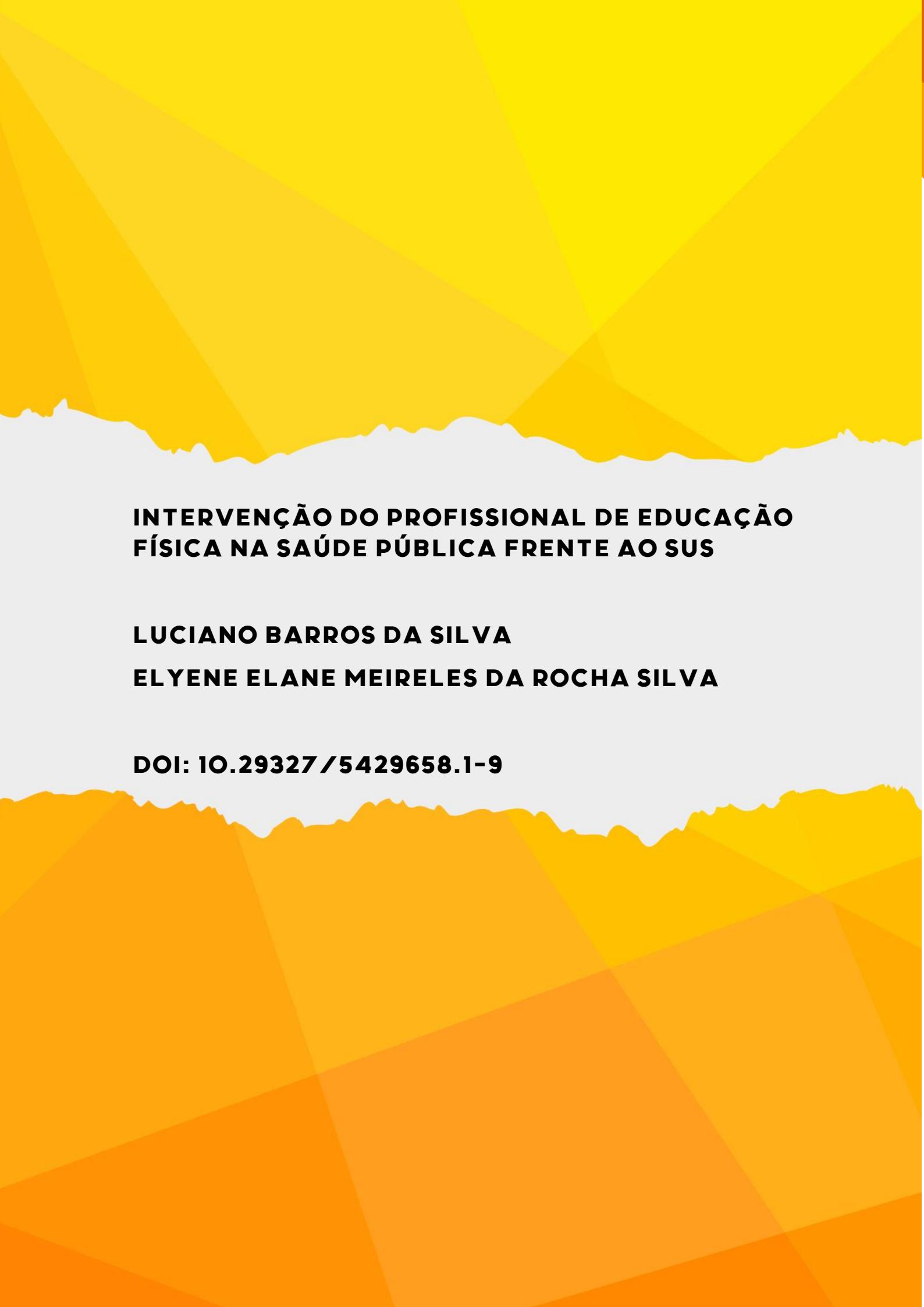
Os Centros de Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Sociais e Educação, e Ciências Naturais e Tecnológicas, bem como os Núcleos de Formação Indígena e de Educação a Distância, são fundamentais na execução das metas do PDI. Eles garantem uma formação diversificada e adaptada às necessidades específicas da população, contribuindo para a capacitação de profissionais qualificados e para a expansão do acesso ao ensino superior em áreas remotas.

Além disso, a UEPA enfrenta o desafio contínuo de expandir e aprimorar suas ofertas acadêmicas e infraestrutura, promovendo uma educação que não apenas respeita, mas valoriza a diversidade cultural e social da região. A universidade adota metodologias inovadoras e flexíveis, integrando teoria e prática para uma formação mais eficaz e contextualizada. A interconexão entre ensino, pesquisa e extensão fortalece a missão da UEPA, promovendo um impacto positivo e sustentável na sociedade.

O compromisso da UEPA com a transformação social e o desenvolvimento sustentável se reflete em suas ações e estratégias, solidificando sua posição como um pilar essencial para a educação superior na Amazônia. Com uma visão clara e metas bem definidas, a universidade está bem posicionada para enfrentar os desafios futuros e continuar contribuindo para o progresso educacional e social do Estado do Pará e além.

## REFERÊNCIAS

- DECRETO ESTADUAL nº 174.** Criação da Escola Estadual de Enfermagem do Pará. 1944.
- DECRETO FEDERAL nº 26.926.** Reconhecimento da Escola de Enfermagem Magalhães Barata. 1949.
- DECRETO Nº 6753.** Criação da Universidade do Estado do Pará – UEPA. 1990.
- DECRETO nº 78.525.** Criação da Faculdade Estadual de Medicina do Pará (FEMP). 1976.
- DECRETO nº 78.610.** Criação da Escola Superior de Educação Física. 1976.
- DECRETO nº 181.** Renomeação da Escola de Enfermagem para Escola de Enfermagem Magalhães Barata. 1944.
- LEI nº 2.309.** Recriação da denominação Escola de Enfermagem Magalhães Barata. 1961.
- LEI 5747.** Criação da Universidade do Estado do Pará – UEPA. 1993.
- LEI nº 6.828.** Reestruturação organizacional da UEPA. 2006.
- LEI nº 6.839.** Plano de Carreira, Cargos e Salários da UEPA. 2006.
- NÚCLEO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA E A DISTÂNCIA (NECAD).** Relatório Anual de Atividades. São Paulo: NECAD, 2024. Disponível em: <https://www.exemplo.com/relatorio2024>. Acesso em: 17 set. 2024.
- NÚCLEO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA E A DISTÂNCIA - NECAD.** Objetivos e Atividades. Disponível em: <https://www.uepa.br/necad>. Acesso em: 17 set. 2024.
- NÚCLEO DE FORMAÇÃO INDÍGENA - NUFI.** Ações e Projetos. Disponível em: [https://paginas.uepa.br/prograd/?page\\_id=164](https://paginas.uepa.br/prograd/?page_id=164). Acesso em: 17 set. 2024.
- PORTARIA nº 148.** Reconhecimento da Faculdade Estadual de Educação (FAED). 1991.
- PARECER 006/93.** Sistema Modular do Ensino Superior. 1993.
- RESOLUÇÃO Nº 211/98 – CONSUN/UEPA.** Disposições sobre a Educação a Distância. Disponível em: <https://www.uepa.br/resolucoes>. Acesso em: 17 set. 2024.
- SILVA, J.** História da Faculdade Estadual de Medicina do Pará. [Fonte: Universidade do Estado do Pará], 2013.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA.** Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem. 2013.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA.** Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2027. Belém, 2017. Disponível em: <https://www.uepa.br/pdi>. Acesso em: 17 set. 2024.



# **INTERVENÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE PÚBLICA FRENTE AO SUS**

**LUCIANO BARROS DA SILVA**

**ELYENE ELANE MEIRELES DA ROCHA SILVA**

**DOI: 10.29327/5429658.1-9**



# **INTERVENÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE PÚBLICA FRENTE AO SUS**

**10.29327/5429658.1-9**

**Luciano Barros da Silva**  
**Elyene Elane Meireles da Rocha Silva**

## **RESUMO**

Com a finalidade de ampliar ações de saúde, o Movimento de Reforma Sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde - SUS, passou a ser um direito de todos e dever do Estado que tinha como objetivo a promoção da vida saudável dos cidadãos brasileiros. Objetivo: analisar a inserção do profissional de Educação Física frente ao SUS, reforçando as práticas corporais e atividade física como ação prioritária na área da saúde pública. Metodologia: trata-se de uma Revisão Narrativa de Literatura de abordagem descritiva e de natureza qualitativa. Resultados: demonstraram a sistematização de 15 artigos e 5 livros de metodologia, publicados entre os anos de 2019 a 2024 que tratam da inserção do profissional de Educação Física na Saúde Pública. Considerações Finais: considerando que a inserção do profissional de Educação Física estar vinculado a área da saúde, este profissional pode contribuir com as práticas corporais e atividades físicas como ação prioritária para a população brasileira e demandas do SUS.

**Palavras-chave:** Ensino de educação física; Ensino; SUS.

## **ABSTRACT**

In order to expand health actions, the Health Reform Movement and the creation of the Unified Health System - SUS became a right of all and a duty of the State, which aimed to promote the healthy life of Brazilian citizens. Objective: to analyze the insertion of the Physical Education professional in the SUS, reinforcing body practices and physical activity as a priority action in the area of public health. Methodology: this is a Narrative Review of Literature with a descriptive approach and qualitative nature. Results: demonstrated the systematization of 15 articles and 5 methodology books, published between the years 2019 and 2024 that deal with the insertion of the Physical Education professional in Public Health. Considerações Finais: considerando que a inserção do profissional de Educação Física estar vinculado a área da saúde, este profissional pode contribuir com as práticas corporais e atividades físicas como ação prioritária para a população brasileira e demandas do SUS.

**Keywords:** Teaching of Physical Education; Teaching; SUS.

## **RESUMEN**

Con el objetivo de expandir las acciones en salud, el Movimiento de Reforma de Salud y la creación del Sistema Único de Salud - SUS se convirtieron en un derecho de todos y un deber del Estado, que tenía como objetivo promover la vida saludable de los ciudadanos brasileños. Objetivo: analizar la inserción del profesional de la Educación Física en el SUS, reforzando las prácticas corporales y la actividad física como acción prioritaria en el área de la salud pública. Metodología: se trata de una Revisión Narrativa de la Literatura con enfoque descriptivo y de carácter cualitativo. Resultados: se demostró la sistematización de 15 artículos y 5 libros de metodología, publicados entre los años 2019 y 2024 que tratan sobre la inserción del profesional de la Educación Física en la Salud Pública. Consideraciones finales: considerando que la inserción del profesional de la Educación Física está vinculada al área de la salud, este profesional puede contribuir para las prácticas corporales y las actividades físicas como una acción prioritaria para la población brasileña y las demandas del SUS.

**Palabras clave:** Enseñanza de educación física; Enseñanza; SUS.

## INTRODUÇÃO

A estruturação do Sistema Único de Saúde - SUS, se deu a partir da 8ª Conferência de Saúde em 1986, culminando com a Constituição de 1988. Fomentou a participação de uma diversidade de médicos e demais profissionais da saúde, que se reuniram para dar resolutividade na problemática do atendimento e garantir a concepção mais abrangente de acesso à saúde para a real necessidade da população brasileira. Assim, em conjunto com o Movimento de Reforma Sanitária, a criação do SUS, passou a ser um direito de todos e dever do Estado, partindo dessa concepção de buscar estratégias multi e interprofissionais como objetivo à promoção da vida saudável dos cidadãos brasileiros (Guimarães; Moura & Silva, 2023).

Dentre isto, o SUS, passou a dar importância ao acesso as práticas corporais e atividades físicas, no qual fortaleceu o termo “acesso e o direito de todos”, passando o sistema ser dividido em três esferas de atenção (primária, secundária e terciária). No entanto, no setor público, o profissional de Educação Física passou a ser reconhecido legalmente como profissional da área da saúde mediante a CBO nº 2241-40, performando o campo de atuação na atenção primária no SUS, explorando o campo de prevenção de doenças e possibilitando o reconhecimento da importância da atividade física, redução das internações hospitalares e o uso indevido de fármacos (Guimarães; Moura; Silva, 2023).

No ano de 2005, foi demarcado como a inserção de políticas públicas para a promoção da saúde, objetivando o enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) pelo SUS, por meio de intervenção de práticas corporais com enfoque na promoção de atividades físicas, situando esses últimos elementos como um condicionante de saúde em meio a prática integrativas e complementares. Tais como, condução de programas e grupos de educação em saúde por meio de terapia comunitária, consulta, atendimento individualizado e grupal na unidade ou em domicílio e ações de reabilitações e de educação permanente (Bandeira et al., 2022).

Posto a isto, Dutra; Vieira & Knuth, (2023, p. 2) consideram o ano de 2006, no qual foi aprovada a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) que visava a ampliação das potencialidades de saúde, redução da vulnerabilidade e riscos de saúde que são em decorrência de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais, seja da forma individual ou coletiva. No entanto a PNPS, estabelece uma importância para a área da Educação Física no campo da saúde “[...] pois incorporou como uma das suas nove ações prioritárias, o eixo das Práticas Corporais e Atividades Físicas (PCAF), tanto na versão inaugural, quanto nas versões atualizadas em 2014 e 2018”. No contexto do SUS, foram surgindo políticas que

complementaram a PCAF, fomentando assim, a inserção do profissional de Educação Física na Rede de Atenção à Saúde (RAS), passando a criação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), apontando assim o Programa Academia da Saúde (PAS) em 2011.

Alguns estudos apontam que, após 15 anos da versão inaugural do PAS, a Educação Física no campo da saúde, sofreu uma readequação, no qual inseriu o profissional de Educação Física nas Residências Multiprofissionais em Saúde (RMS), nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e no atendimento hospitalar de forma individual e coletiva devido a estudos apresentarem a prevalência de atividade física insuficiente, ou seja, 48,2% entre os indivíduos adultos do país, nas mulheres 55,7%, idosos 73%, diante destes resultados, se faz necessário, a ampliação de acesso a espaços que fomentem atividades físicas (Dutra; Vieira & Knuth, 2023).

Nas corroborações de Galleguillos; Carnut & Guerra (2023), referem-se que, no Brasil, estudos apontam que os brasileiros não atingem as recomendações diárias de atividade física, passando a ter alto índice de sedentarismo apontados como causa os fatores socioeconômicos e culturais. Tornando assim, o sedentarismo, um problema de saúde pública. Sendo assim, a inserção do profissional de Educação Física no SUS, destina-se a ação e promoção da saúde, possibilitando a prática de atividade física, o condicionamento físico e ao lazer.

O presente estudo, têm como objetivo: analisar a inserção do profissional de Educação Física frente ao SUS, reforçando as práticas corporais e atividade física como ação prioritária na área da saúde pública.

## DESENVOLVIMENTO

O sedentarismo, têm se tornado um problema de saúde pública a nível global. No entanto, no Brasil, os serviços de saúde, não estão adequados a essa nova realidade e precisam adequar-se por meio de estratégias com ações intervencionais que possibilitem o profissional de Educação Física, desenvolverem na saúde pública ações de promoção, de prevenção, atenção e/ou reabilitação em saúde. Pois as práticas no SUS, estão relacionadas aos benefícios e a influência da prática de atividade física. Destaca-se que no SUS, a inserção do profissional de Educação Física, ainda não estar bem definida, o que comprova uma atuação insipiente. Muito embora, a inserção do profissional na atenção Básica em Saúde, ser uma conquista, ainda é ineficiente para garantir uma atuação de qualidade (Borges & Araújo, 2023). Entendem-se ainda que:

A formação para o SUS, para além de ser um atributo formal, é uma obrigação legal, na medida em que compete ao SUS reordenar a formação de recursos humanos em



saúde, sendo o profissional de educação física um deles, conforme disposto no inciso III, art. 200 da Constituição Federal. Todavia, ainda com uma prática muito orientada pela lógica desportiva individual e para o treinamento físico de herança militar, a educação física tem tido dificuldades em pautar a formação ‘no’ e ‘para’ o SUS em seus currículos. (Galleguillos; Carnut & Guerra, 2023, p.1).

Discute-se a inserção do profissional de Educação Física no SUS, no que dirime as competências do SUS de reordenar de forma que seja orientada na lógica desportiva tanto quanto individual, treinamento físicos, observando entraves do “no” ou “Para” o SUS.

Viera et al., (2023) pontuam que, muito embora o SUS tenha distintas categorias em saúde, a Educação Física por ser uma área ampla e complexa perpassa em diversos campos de atuação, além da saúde, da educação, da assistência social e do esporte e lazer, passa a ser desafiadora quando o profissional, têm que atuar no SUS, podendo ser inseridos em diversos serviços e equipes de saúde.

Diante deste contexto, foi construído a seguinte problemática: Como se dá a inserção do profissional de Educação Física no SUS?

A partir disto, justifica-se este estudo na ordem pessoal, identificar as contribuições do profissional de Educação Física na saúde pública, levando aguçar-me a obtenção de respostas que tragam resolutividades de suprir esses desafios de contribuir com a equipe multiprofissional da Atenção Básica de Saúde e conhecimentos para a inserção do SUS.

A justificativa social, refere-se que a inserção do profissional de Educação Física, se dá pela identificação das principais dificuldades encontradas na atuação diária com indivíduos atendidos pelas diversas redes, por meio de ações de promoção, prevenção e reabilitação em saúde, de DCNT e qualidade de vida dos usuários do SUS. Assim descrevem Dornellas et al., (2021) as ofertas de serviço do SUS, têm por base a coerência das demandas sociais, esse é o grande desafio para que a ideia de saúde passe a ser um “direito de todos e dever do Estado” para que se garanta o direito inalienável à saúde para a população brasileira.

A justificativa econômica, se dá por meio do fortalecimento de políticas públicas de saúde visando a diminuição do orçamento com gasto de hospitalização e uso de medicamentos pelos usuários do SUS. Aumentando assim, a expectativa de vida e qualidade de vida dos usuários da saúde pública. Como bem coloca Guerra et al., (2020), diante do rumo político e econômico que o país vem passando, sobretudo no *modus operandi*, da Atenção Básica em Saúde (ABS), conforme alteração da Emenda Constitucional nº 95/2016 – conhecida como “Emenda do Teto dos Gastos”, no qual limitou-se o crescimento do orçamento governamental durante 20 anos e consequentemente se verifica a defasagem na operacionalização da atenção à saúde. Ficando assim, não entendido o crescimento do envelhecimento populacional do país,



configurando o aumento das despesas em saúde e escassez de financiamento de forma proporcional. Tornando-se urgente a revogação desta Emenda Constitucional que com esses cortes representam a redução no sistema de saúde pública.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa de literatura (Gil, 2002) de abordagem descritiva e de natureza qualitativa. Segundo Lakatos (2021) entende que a natureza qualitativa é relativa aos fenômenos físicos e sociais, se faz necessário, na busca da compressão do rigor científico por meio de técnicas de coleta de dados.

A abordagem quantitativa, segundo Robaina et al. (2020) direciona a metodologia da pesquisa, devendo ser observado a objetividade, a sistematização de informações e a quantificação dos conceitos. Assim, a abordagem qualitativa, tem por caracterização a utilização de uma metodologia de estudos, considerando as características de pessoas ou fenômenos. Assim, a abordagem qualitativa, não podem ser expressos em números.

Zambello et al. (2019) comprehende que a pesquisa qualitativa lida com os dados coletados de fontes que podem ser primárias e secundárias, possibilitando a compreensão dos fenômenos pesquisados, impondo ao pesquisador fazer uma abordagem hermenêutica.

Menezes et al. (2019), os autores referem-se que, a pesquisa descritiva, têm por interesse a descrição de uma determinada população ou fenômeno, enfatiza que a maioria das pesquisas que envolvem objetivos profissionais se caracterizam nesta categoria de pesquisa.

Quanto ao levantamento de dados, foram consultados os descritores em Ciência da Saúde (DeCS): Atividade Física; Saúde pública; SUS. Analisados com o auxílio do operador Booleano “AND” e “OR” – atividade física “AND” saúde pública “OR” SUS“OR”, individual ou cruzando os descritores.

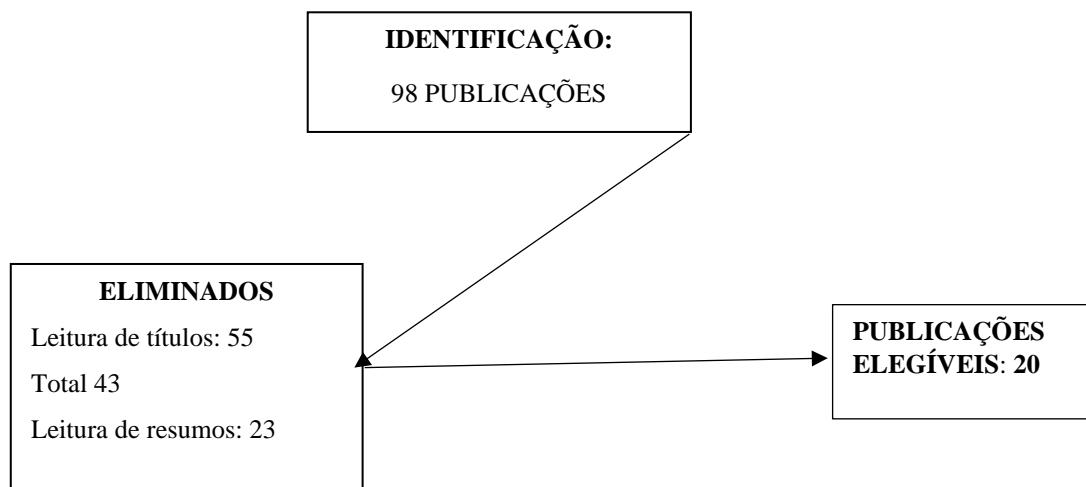
As bases de dados consultadas Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) via Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica (MEDLINE) via PubMed. Determinando o período de 2019 a 2024.

Quanto ao critério de Inclusão e Exclusão. Foi incluídos dados respeitando o apontamento temporal de 2019-2024, a inserção de pelo menos um dos descritores que tivesse relevância com a temática do campo de saúde pública e educação física. O critério de exclusão, partir de serem excluídos qualquer publicação que não atendesse o critério de inclusão, que não apresentasse autor e data da publicação do periódico.

Os procedimentos da coleta de dados e análise das publicações: os dados foram sistematizados por meio de consulta de 98 publicações, no qual foram eliminados 55 pela leitura

dos títulos, ficando 43 publicação que se deu prosseguimento na análise que culminou na eliminação de 23 com leitura dos resumos. Restando 20 publicações que foram lidas na integra e tornando-as elegíveis. Para isto foi criado a Figura 1 de um fluxograma das análises das publicações elegíveis.

Figura 1 – Fluxograma de análise das publicações elegíveis



Fonte: desenvolvido pelos autores (2024)

## RESULTADOS

Os resultados deste estudo, foi construído com 15 artigos e 5 livros de metodologia científica totalizando 20 publicações, descritos no quadro 1 a síntese desses artigos e livros. Assim, utilizou-se o período de pesquisa de artigos os anos de 2019 - 2024. Foram identificados os autores/anos de publicação, os títulos do artigo/livros e os objetivos.

Quadro 1 – Identificação de artigos 2019 - 2024

AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVOS
Bandeira et al., 2022	Inserção de Profissionais de Educação Física no Sistema Único de Saúde: história, avanços e desafios	Explorar a configuração histórica da Educação Física (EF), destacando as suas aproximações e distanciamentos com a saúde pública, e discute os aspectos críticos da incorporação do profissional de EF no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS).
Borges & Araújo, 2023	A Inserção do Profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde (SUS)	Realizar um levantamento teórico acerca inserção do profissional de Educação Física no SUS, bem como sua importância para a promoção em saúde.

Borba, 2024	A Importância do Profissional de Educação Física: Uma revisão narrativa	Analizar o papel fundamental do profissional de educação física como um elemento crucial na preservação da saúde dos indivíduos praticantes de uma atividade física.
Dornellas et al., 2021	Profissional de educação física, políticas públicas de saúde e os cenários de prática no SUS: revisão narrativa	Descrever e discutir a recente trajetória, de pouco mais de duas décadas, do Profissional de Educação Física no rol de profissões da área da saúde, ampliando sua possibilidade de atuação, bem como problematizar os desafios para que tal atuação aconteça.
Dutra; Vieiro & Knuth, 2023	Inserção de profissionais de educação física no Sistema Único de Saúde: análise temporal (2007-2021)	Descrever e analisar a série temporal da inserção de profissionais de educação física (PEF) no Sistema Único de Saúde (SUS) no período de 2007 a 2021, bem como apresentar a distribuição por regiões e estados de profissionais no território brasileiro.
Galleguillos; Carnut & Guerra, 2023	Educação física e a formação em saúde coletiva: deslocamentos necessários para a atuação no Sistema Único de Saúde	Problematizar a inclusão de saberes e práticas da saúde coletiva, no âmbito da formação na área de educação física, as relações dessa formação com as demandas sociais, a ampliação das perspectivas da educação física no âmbito da saúde.
Gil, 2002	Como Elaborar Projeto de Pesquisa	Descrever a metodologia científica da pesquisa.
Guerra et al., 2020	Formação e Intervenção do Profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde: Cenário Atual e Caminhos a Seguir	Tecer alguns apontamentos sobre a formação inicial e intervenção profissional no contexto da ABS-SUS.
Guimarães, Moura & Silva, 2023	O Profissional de Educação Física e o SUS: possibilidades de atuação e benefícios do exercício físico – uma revisão de literatura	Revisar e atualizar as possibilidades de atuação do PEF nas esferas de Atenção à Saúde, associando sempre aos benefícios da prática do exercício físico.
Lakatos, 2021	Fundamentos de Metodologia Científica	Descrever a metodologia científica da pesquisa.
Lemos et al, 2022	A Educação Física na Atenção Básica	Averiguar a atuação do PEF na APS.

	à Saúde: uma revisão integrativa	
Loch, Dias & Rech, 2019	Apontamentos para a atuação do Profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde: um ensaio	Apresentar uma proposta de síntese para a atuação do profissional de Educação Física (PEF) no contexto da Atenção Básica à Saúde (ABS) do Brasil
Menezes et. al.,2019	Metodologia Científica Teoria e Aplicação na Educação à Distância	Descrever a metodologia científica da pesquisa.
Oliveira &Wachs, 2023	Educação Física e Atenção Primária à Saúde: o apoio matricial no contexto das redes	Problematiza o trabalho da Educação Física na Atenção Primária à Saúde (APS) com apoio matricial, na perspectiva das redes (setorial, intersetorial e social de apoio) e suas respectivas práticas desenvolvida.
Robaina et al., 2020	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa em Educação e Ciências. 1.	Descrever a metodologia científica da pesquisa.
Rodrigues, 2024	A Importância da Educação Física para o Progresso do SUS	Abrir portas tanto para os profissionais de Educação Física quanto para a população explorarem novas vivências e prática.
Silva et al., 2022	Força de trabalho de Profissionais de Educação Física na Atenção Primária à Saúde	Analizar a distribuição espaço temporal de Profissionais de Educação Física na Atenção Primária à Saúde do Sistema Único de Saúde nos Estados brasileiros.
Trapé et al, 2023	Grupo de Trabalho em Práticas Corporais e Atividades Físicas na APS da SBAFS: criação, atividades e perspectivas	Descrever as ações relacionadas à criação, trajetória e perspectivas do GT PCAF-APS.
Vieira et al., 2023	Análise temporal da inserção de Profissionais e Residentes de Educação Física no Sistema Único de Saúde de 2009 a 2021	Analizar a inserção de Profissionais de Educação Física (PEF) e residentes no SUS entre 2009 e 2021 com vistas a traçar um panorama da inserção da Educação Física e analisar a distribuição de PEF e residentes entre as diferentes regiões.
Zambello et al., 2029	Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico	Descrever a metodologia científica da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

## DISCUSSÃO

A inserção do profissional de Educação Física, perpassa desde o movimento de Reforma Sanitária e a criação do SUS, ganhando notoriedade a partir do ano de 2008, com a criação dos Núcleos Ampliados de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF- AB), na atualidade receberam a denominação de Núcleo de Apoio a Saúde da Família, que são compostos por uma equipe multiprofissional, culminando com a oferta de cuidado do SUS (Bandeira et. al., 2022).

Lemos et al., (2022) complementam que, após a inserção do profissional de Educação Física no NASF-AB, mediante a Portaria do Ministério da Saúde Nº 154/2008 e Portaria nº 2.436/2017, o NASF-AB, passou a apoiar de forma integral a Estratégia Saúde da Família (ESF) com suporte a equipe Saúde da Família (eSF) e a equipe de Atenção Primária (eAP).

Neste contexto, somente após os relatórios do Ministério da Saúde em 2011, que foram desenvolvido o projeto na Atenção Primária vinculado a APS, no qual recebeu a denominação de Programa Academia Saudável, em vista de atender as necessidades da população de acordo com os resultados apresentados nos relatórios que evidenciaram “evidenciou-se um aumento significativo de condições crônicas de saúde, sobretudo no que tange ao excesso de peso e obesidade”, com isto, o foco da Atenção Primária em Saúde era implementar a promoção da saúde, não era voltada como fator principal a inserção do profissional de Educação Física e sim, pela insuficiência de atividade física da população (Brasil, 2014b, p. 5 apud Lemos, 2022, p.54523).

Tripé et al., (2023) confirma que o ano de 2008, foi o ápice da inserção do profissional de Educação Física na saúde pública para o compromisso de promoção da saúde com ações estratégicas que visassem a Prática Corporais e Atividades Físicas na Atenção Primária à Saúde. Desta forma, o NASF-AB, foi um incentivo para a inserção do profissional de educação Física nas equipes multiprofissionais de saúde da família nos municípios brasileiros, sendo um importante promotor da PCAF, que pode contribuir no tratamento de algumas condições de saúde da população.

Guimarães; Moura & Silva (2023) destacaram que a inserção do Profissional de Educação Física, no SUS, compreende diversos programas como o Programa de Saúde da Hora, Médicos pelo Brasil, Programa para Aconselhamento sobre Atividade Física e o Programa Academia da Saúde (PAS) – neste programa são ofertadas as práticas de atividades físicas em espaços públicos (quadras e praças) com a participação popular, para a promoção da saúde mediante profissionais capacitados de Educação Física.

Nas corroborações de Oliveira & Wachs (2023) sintetizam que, a função principal do

Profissional de Educação Física na Saúde Pública compreende dā suporte clínico, sanitário e pedagógico além de sua inserção nas equipes de Saúde da Família (eSF) e nas equipes de Atenção Básica (eAB) com inserção no Programa Academia da Saúde. Desta forma, a atuação dos profissionais de Educação Física, devem atender à Rede de Atenção à saúde (RAS), em seus diversos pontos de atenção, ou seja, público, privado, redes sociais e comunitárias.

Vieira et al., (2020, p. 1) complementaram que, a forma de inserção do Profissional de Educação Física no SUS, dar-se nas Residências Multiprofissionais de Saúde (RMS), a partir de “desenhos tecno assistenciais, nos quais, os cuidados se baseiam, em princípios como a integridade, a equidade e a universalidade”. Portanto, as RMS, tem por características a educação em saúde. Enfatiza ainda que, a inclusão do profissional de Educação Física no Programa Saúde da Família, foi um marco na ativação das academias ao ar livre, gerando uma diminuição do sedentarismo e obesidade. Essa proposta partiu da atuação governamental da gestão 2019 a 2022, o que impulsionou a inserção do Profissional de Educação Física no SUS.

Nas contribuições de Rodrigues (2024) que o SUS, foi criado mediante o disposto na Lei nº 8.080 em 19 de setembro de 1990, e os desafios e dificuldades são perceptíveis desde a sua origem. Os programas RMS, nasceram da necessidade de integração de cuidados em saúde para o atendimento da demanda da população e instituições de residências multiprofissionais que antes de serem regulamentadas já desenvolviam assistência e pesquisa com o Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva do Centro de Ciência da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e na Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – ENSP/FIOCRUZ com o financiamento do Ministério da Saúde.

Galleguillos; Carnut & Guerra (2023) apresentaram uma pesquisa no campo da saúde coletiva, em que a saúde é um direito social, promovendo assim, a possibilidade de deslocamento de áreas tradicionais para fundamentar-se no contexto do SUS, em busca de ações práticas nas perspectivas de ampliar determinadas profissões na saúde coletiva incluindo dessa maneira a área da Educação Física.

Loch; Dias & Rech (2019) mencionam que a inserção do Profissional de Educação Física no SUS, aparece nas Diretrizes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) com denominação atualizada para Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB), descrita no Caderno de Atenção Básica, 9 estratégias sendo uma que corresponde às Práticas Corporais e Atividade Física. Mas, deve-se enfatizar que nestas diretrizes o foco está voltado para toda a equipe de saúde e não especificamente para o profissional de Educação Física. Entende-se assim, que o NASF-AB, está sendo a porta de entrada do profissional de

Educação Física no SUS, atuando nas Atenção Básica de Saúde por meio do Programa Academia da Saúde e diversos programas municipais e estaduais.

Borba (2024) aponta que a participação do profissional de Educação Física é indispensável na saúde do cidadão, visto que este profissional pode trabalhar a forma individualizada ou grupal atendendo as necessidades específicas como motivação, melhora na postura, redução de dores articulares, melhora no desempenho cardiorrespiratório, entre outras demandas que devem ser sanadas.

Corroborando com este estudo, Dutra; Vieira & Knuth, (2023) e Borges & Araújo (2023) compreendem que, a inserção do profissional de Educação Física, objetiva a promoção de PCAF no SUS, por ser esse profissional vinculado a área da saúde, este profissional pode contribuir com as práticas corporais e atividades físicas como ação prioritária.

Nos estudos de Guerra et al., (2020) pontuam sobre os cortes de gastos do orçamento da atenção à saúde, fazendo a comparação apenas na prática corporal e atividades física e na atuação do profissional de Educação Física, que o SUS vem perdendo mais de 22 bilhões de orçamento, o que daria com esse montante, a construção de 80,000 Polos de Programa Academia da Saúde sendo considerado o valor de R\$ 240.000,00 que é repassado atualmente pelo Ministério da Saúde. Assim, refere-se que a ABS, anda enfraquecida com as reais necessidades de atendimento em saúde pública.

Silva et al., (2022) pontuam que o profissional de Educação Física na saúde pública, é uma peça fundamental para a promoção da prática de atividade física visto que, promove a redução de DCNTs, provenientes das inatividades físicas, nas questões de sedentarismo e obesidade da população.

Por fim, Dornellas et al., (2021) abordam a inserção do profissional de Educação Física no SUS, como um desafio cuja intervenção se dá de ordem governamental, em vista que cada município possui uma realidade de saúde, cabendo a competência pública como as Secretarias de Saúde Municipais e Conselhos Municipais, fazerem a gestão de programas e projetos no município da ordem de atender a necessidade da população com a criação de ações específicas na área da saúde pública.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para buscar resposta nos desenvolvimentos dos objetivos da pesquisa, verificou-se que o marco da inserção do profissional de Educação Física no SUS, trilhou uma grande trajetória histórica. Dando início com a criação do NASF, passando a ser denominado de NASF-AB, que

partir disto, o profissional de Educação física pode atuar de forma integral na s Estratégias Saúde da Família e com isto, foi inserido nas equipes de saúde (eSF) e (eAP), neste percurso foi criado o Programa Academia da Saúde, onde o profissional de Educação Física, faz parte no desenvolvimento de ação de Prática Corporais e Atividades Físicas na Atenção Primária à Saúde, que compõem uma das novas estratégias da Atenção Primária em saúde.

Considera-se que a inserção do profissional de Educação Física na saúde pública, se faz necessário, por ser uma especialidade que pode estar inseridos nas equipes multiprofissionais no campo da saúde nas prerrogativas individuais, coletivas e comunitárias como promotor da saúde e prevenção de DCNT.

Considera-se ainda que, a inserção do profissional de Educação Física, pode contribuir com saberes que atenda a vida laboral e funcional e dos usuários que compõem o SUS, contribuindo com a qualidade de vida, considerando as necessidades físicas da demanda. Desta forma, a inserção do profissional de Educação Física estar vinculado a área da saúde, este profissional pode contribuir com as práticas corporais e atividades físicas como ação prioritária para a população brasileira e demandas do SUS.

Como sugestão futuras, que este estudo venha contribuir como forma de se obter conhecimento, expandindo os saberes na área da saúde pública, no que tange os profissionais de Educação Física, no incentivo da promoção da saúde aos usuários do SUS, além de valiosa contribuição à academia científica.

## REFERÊNCIAS

- Bandeira, R. O. M.; Magnago, C.; Freire Filho, J. R.; Forster, A. C. et al. (2022). Inserção de Profissionais de Educação Física no Sistema Único de Saúde: história, avanços e desafios. *Revista da Escola de Educação Física Movimento*. 28, e28048. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122874>.
- Borges, W. A. & Araújo, N. C. (2023). A Inserção do Profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde (SUS). *Repositório UNIVAR*. Artigo apresentado ao Curso de Educação Física. Centro Universitário Vale do Araguaia – UNIVAR. 1-13. [https://repositorio.univar.edu.br/wp-content/uploads/tainacan-items/3353/6272/1795362295855423\\_WINKLER-EF-2023.pdf](https://repositorio.univar.edu.br/wp-content/uploads/tainacan-items/3353/6272/1795362295855423_WINKLER-EF-2023.pdf).
- Borba, E. F. (2024). A Importância do Profissional de Educação Física: Uma revisão narrativa. *ResearchGate*. Fiep Boletim online. 94(2) 1-11. DOI:[10.16887/fiepbulletin.v94i2.7017](https://doi.org/10.16887/fiepbulletin.v94i2.7017) [https://www.researchgate.net/publication/381378125\\_A\\_importancia\\_do\\_profissional\\_de\\_educacao\\_fisica\\_Uma\\_revisao\\_narrativa](https://www.researchgate.net/publication/381378125_A_importancia_do_profissional_de_educacao_fisica_Uma_revisao_narrativa)
- Dornellas, L. C. G.; Nogueira Lahr, S. P.; Neves, C. M.; Gonçalves, M. R. et. al. (2021). Profissional de educação física, políticas públicas de saúde e os cenários de prática no SUS: revisão narrativa. In book: Educação Física e Esportes: pesquisa e práticas contemporâneas.

*ResearchGate.*

13-27.

DOI:[10.37885/210604997](https://doi.org/10.37885/210604997)

<https://www.researchgate.net/publication/352958367> PROFISSIONAL DE EDUCACAO FISICA POLITICAS PUBLICAS DE SAUDE E OS CENARIOS DE PRATICA NO SUS REVISAO NARRATIVA

Dutra, R. P.; Viero V. S. F. & Knuth, A. G. (2023). Inserção de Profissionais de Educação Física no Sistema Único de Saúde: análise temporal (2007-2021). *Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde [Internet]*. 28:1-9. <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14856>.

Galleguillos, V. S. B.; Carnut, L. & Guerra, L. D. S. (2023). Educação física e a formação em saúde coletiva: deslocamentos necessários para a atuação no Sistema Único de Saúde. *Ensaio Saúde e Debate*. 46(135). <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213514>. <https://www.scielosp.org/article/sdeb/2022.v46n135/1151-1163/#>

Galleguillos, V. S. B.; Carnut, L. & Guerra, L. D. S. (2023). Educação física e a formação em saúde coletiva: deslocamentos necessários para a atuação no Sistema Único de Saúde. *Ensaio Saúde e Debate*. 46(135). <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213514>. <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/LNJjKGvzRrL8QYv74bhr7Ss/?lang=pt>

Gil, A. C. Como Elaborar Projeto de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

Guerra, P. H.; Carvalho, F. F. B. Loch, M. R.; Costa, F. F. et al. (2020). Formação e Intervenção do Profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde: Cenário Atual e Caminhos a Seguir. INCA 9. 147-164. <https://ninho.inca.gov.br/jspui/bitstream/123456789/8107/1/Formação%20e%20intervenção%20do%20Profissional%20de%20EducaçãoFísica%20na%20Atenção%20Básica%20à%20Saúde%20-%20cenário%20atual%20e%20caminhos%20a%20seguir..pdf>

Guimarães, L. S.; Moura, E. G. & Silva, I. D. (2023). O Profissional de Educação Física e o SUS: possibilidades de atuação e benefícios do exercício físico – uma revisão de literatura. In book: Educação física e qualidade de vida: reflexões e perspectivas atuais. *ResearcheGate*. 2.9-16. DOI:10.22533/at.ed.9742314062 <https://www.researchgate.net/publication/371629266> O PROFISSIONAL DE EDUCACAO FISICA E O SUS POSSIBILIDADES DE ATUACAO E BENEFICIOS DO EXERCICIO FISICO - UMA REVISAO DE LITERATURA

Lakatos, E. M. (2021). Fundamentos de Metodologia Científica. Ed. Atlas.

Lemos, M. M.; Silva, T. G. A., Agostini, L.; Fabrizzi F.; Gomes, G. S. T.; Petralläss, G.; Sakamoto, S. R. et al. (2022) A Educação Física na Atenção Básica à Saúde: uma revisão integrativa.

*Brazilian Journal of Development*. Curitiba. 8(7). 54521-54537. DOI:[10.34117/bjdv8n7-363](https://doi.org/10.34117/bjdv8n7-363) <https://www.researchgate.net/publication/362465640> A educacao fisica na atencao basica a saude uma revisao integrativa Physical education in basic health care an integrative review

Loch, M.R.; Dias, D. F. & Rech, C. R. (2019). Apontamentos para a atuação do Profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde: um ensaio. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde* – RBAFS. 24:e0069. 1-5. Doi:[10.12820/rbafs.24e0069](https://doi.org/10.12820/rbafs.24e0069) <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/12/1026754/13577-texto-do-artigo-52243-1-10-20190812.pdf>

Menezes, A. H. N. Duarte, F. R. Carvalho, L. O. R. Souza, T. E. S. et. al. (2019). Metodologia Científica Teoria e Aplicação na Educação à Distância. Universidade Federal do Vale do São Francisco: PE.

Oliveira, B. N. & Wachs, F. (2023). Educação Física e Atenção Primária à Saúde: o apoio matricial no contexto das redes. *Saúde. Bras. Ativ. Fís. & Saúde.* 23. e0064. 1-8. DOI: 10.12820/rbafs.23e0064 <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/13929/10953>

Robaina, J. V. L. Fenner, R. S. Martins, L. A. M. Barbosa, R. A. Soares, J. R. et. al. (2020). Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa em Educação e Ciências. 1. ed. Curitiba: PR. Bagai.

Rodrigues, G. (2024). A Importância da Educação Física para o Progresso do SUS. *Revista Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo.* Dissertação da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Mestre de Ciência. 1-164. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39136/tde-20022024-111409/publico/Laura Iumi Nobre Ota corrigida.pdf>

Silva, D. B.; Sixel, T. R. S.; Medeiros, A. A.; Schmitt., A. C. B. et al. (2022). Força de trabalho de Profissionais de Educação Física na Atenção Primária à Saúde. *Bras. Ativ. Fís. & Saúde.* 27.e0240. 1-9. DOI: 10.12820/rbafs.27e0240 <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14763/11210>

Tripé, A. A.; Guimarães, J. A. C.; Oliveira, J. C. S.; Bonolo, A.; Lemos, E. C. Andrella, J. L.; Ferreira, J. C.; Sposito, L. A. C.; Alves, L. G.; Loch, M. R.; Guerra, P. H.; Fermino, R. C. et al. (2023). Grupo de Trabalho em Práticas Corporais e Atividades Físicas na APS da SBAFS: criação, atividades e perspectivas. *Rev. Bras. Ativ. Fís. & Saúde.* 28. e0324. 1-7. Doi: 10.12820/rbafs.28e032 <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/15179/11329>

Vieira, L. A.; Caldas, L. C.; Lemos, E. C.; Malhão T. A.; Carvalho, F. F. B. et al. (2023). Análise temporal da inserção de Profissionais e Residentes de Educação Física no Sistema Único de Saúde de 2009 a 2021. *Temas Livres Ciência e Saúde Coletiva.* 28(03). 1-6. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023283.14092022> <https://www.scielo.br/j/csc/a/XzzfcSwjqRvgPpX6GJn3txs/#>

Zambello. A. V. et al. (2019). Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico. Penápolis: FUNEPE. [https://faculdadefastech.com.br/fotos\\_upload/2022-02-16\\_10-06-51.pdf](https://faculdadefastech.com.br/fotos_upload/2022-02-16_10-06-51.pdf)



# **A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E MATEMÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO MAIS EFICAZ E SIGNIFICATIVO**

**MAYARA TEREZA DOS SANTOS CARVALHO**

**DOI: 10.29327/5429658.1-10**



# A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E MATEMÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO MAIS EFICAZ E SIGNIFICATIVO

DOI: 10.29327/5429658.1-10

Mayara Tereza dos Santos Carvalho

## RESUMO

Este artigo explora como a integração da educação física com a matemática pode melhorar o desempenho acadêmico e tornar o aprendizado mais significativo. A pesquisa qualitativa e bibliográfica revela que a interdisciplinaridade facilita a compreensão de conceitos matemáticos ao aplicá-los em atividades físicas. A combinação de jogos e exercícios com matemática pode aumentar o engajamento dos alunos e melhorar a retenção dos conteúdos, sugerindo uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; Educação Física; Matemática.

## ABSTRACT

This article explores how integrating physical education with mathematics can improve academic performance and make learning more meaningful. Qualitative and bibliographical research reveals that interdisciplinarity facilitates the understanding of mathematical concepts when applying them in physical activities. Combining games and exercises with mathematics can increase student engagement and improve content retention, suggesting an innovative and effective pedagogical approach.

**Keywords:** Interdisciplinarity; Physical education; Mathematics.

## RESUMEN

Este artículo explora cómo la integración de la educación física con las matemáticas puede mejorar el rendimiento académico y hacer que el aprendizaje sea más significativo. Investigaciones cualitativas y bibliográficas revelan que la interdisciplinariedad facilita la comprensión de conceptos matemáticos al aplicarlos en las actividades físicas. Combinar juegos y ejercicios con matemáticas puede aumentar la participación de los estudiantes y mejorar la retención de contenidos, lo que sugiere un enfoque pedagógico innovador y eficaz.

**Palabras clave:** Interdisciplinariedad; Educación física; Matemáticas.

## INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos na busca por estratégias que não apenas motivem os alunos, mas que também melhorem seu desempenho acadêmico. Entre as disciplinas que apresentam maiores índices de dificuldade, a matemática se destaca, frequentemente sendo vista pelos alunos como uma área de conhecimento abstrata e de difícil compreensão. Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz, possibilitando a conexão entre diferentes campos do saber para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A integração entre a educação física e a matemática, em particular, oferece uma oportunidade única de transformar o ensino da matemática em algo mais concreto e aplicável ao cotidiano dos alunos. De acordo com Piaget (1971), o desenvolvimento cognitivo das crianças é fortemente influenciado pela interação com o ambiente físico, o que sugere que

atividades motoras podem facilitar a compreensão de conceitos matemáticos complexos. Vygotsky (1987), por sua vez, enfatiza o papel da mediação social e cultural no aprendizado, indicando que o ensino da matemática pode ser potencializado quando associado a contextos práticos e colaborativos, como os proporcionados pela educação física.

Além disso, autores como Zabala (1998) argumentam que a interdisciplinaridade permite a superação das barreiras tradicionais entre as disciplinas, promovendo um ensino mais holístico e significativo. Nesse sentido, a combinação da educação física com a matemática pode não apenas contribuir para o desenvolvimento físico dos alunos, mas também para a melhoria de suas habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e o raciocínio lógico.

Este artigo tem como objetivo explorar a importância da interdisciplinaridade entre a educação física e a matemática, discutindo como essa parceria pode ser uma ferramenta poderosa para melhorar o desempenho dos alunos em matemática. A pesquisa será qualitativa e bibliográfica, visando identificar práticas pedagógicas eficazes e os benefícios dessa integração no contexto educacional.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Conceito de Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, como conceito educacional, representa uma abordagem que visa a integração de diferentes disciplinas para proporcionar uma aprendizagem mais ampla e contextualizada. Segundo estudos, a interdisciplinaridade não se limita à simples justaposição de conteúdos de diferentes áreas, mas envolve a criação de conexões que permitem uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados. Essa abordagem é especialmente relevante na educação contemporânea, onde a fragmentação do conhecimento pode dificultar a construção de significados pelos alunos.

Na visão de Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é um processo que exige a colaboração entre disciplinas distintas, permitindo a troca de métodos, conceitos e teorias, a fim de enriquecer a compreensão e a aplicação dos conteúdos. A interdisciplinaridade, portanto, não apenas conecta áreas do conhecimento, mas também favorece o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, como a análise crítica e a síntese de informações.

### A Educação Física no Contexto Escolar

A educação física, tradicionalmente associada ao desenvolvimento motor e à promoção da saúde, desempenha um papel crucial no ambiente escolar. De acordo com Darido e Rangel



(2005), a educação física contribui não apenas para o desenvolvimento físico dos alunos, mas também para a formação de competências sociais e emocionais, como o trabalho em equipe, a liderança e a resiliência. Além disso, autores como Gallahue e Ozmun (2005) destacam que a prática regular de atividades físicas está associada a melhorias na concentração, na memória e na capacidade de resolução de problemas.

Esses benefícios indicam um potencial conexão entre a educação física e outras disciplinas, como a matemática. A movimentação corporal e a exploração do espaço, por exemplo, podem ser usadas como ferramentas para ensinar conceitos matemáticos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

### A Matemática no Contexto Escolar

A matemática é uma disciplina central no currículo escolar, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento lógico e analítico dos alunos. No entanto, muitos estudantes enfrentam dificuldades significativas na aprendizagem matemática, o que pode gerar desinteresse e aversão à disciplina. De acordo com D'Ambrósio (1996), o ensino da matemática deve ir além da simples transmissão de conteúdos, buscando metodologias que conectem a matemática ao cotidiano dos alunos e promovam uma aprendizagem significativa.

Em uma visão similar, Fonseca (2009) sugere que a prática interdisciplinar na educação matemática pode potencializar a aprendizagem ao relacionar os conceitos matemáticos com atividades cotidianas, como as encontradas na educação física. Essa conexão pode facilitar a compreensão e a aplicação prática dos conteúdos, tornando a matemática uma disciplina mais acessível e motivadora para os alunos.

### Benefícios da Integração entre Educação Física e Matemática

A combinação entre educação física e matemática não é apenas uma inovação pedagógica, mas uma estratégia fundamentada em princípios cognitivos e pedagógicos. Segundo Pires (2014), a prática de atividades físicas pode estimular o desenvolvimento de funções executivas, como a memória de trabalho e o controle inibitório, que são essenciais para a aprendizagem matemática. Além disso, a interdisciplinaridade pode tornar o ensino da matemática mais acessível e motivador, especialmente para alunos que apresentam dificuldades na compreensão abstrata dos conceitos matemáticos.

Por meio de atividades físicas, como jogos e brincadeiras que envolvem contagem, medidas e geometria, é possível tornar a matemática uma experiência mais concreta e lúdica.

Estudos demonstram que a atividade física regular pode melhorar a performance acadêmica, incluindo a matemática, ao promover a neurogênese e a plasticidade cerebral.

## METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma análise profunda e interpretativa do tema em questão, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada sobre a interdisciplinaridade entre a educação física e a matemática. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é adequada quando o objetivo é explorar significados, crenças e práticas sociais, sendo, portanto, a abordagem mais apropriada para investigar como a integração entre essas duas disciplinas pode influenciar o desempenho dos alunos em matemática.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, consiste em um levantamento de estudos, livros, artigos e outras fontes de informação já publicadas sobre o tema. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é essencial para compreender o estado atual do conhecimento sobre um determinado assunto, identificando teorias, métodos e resultados de pesquisas anteriores que possam fundamentar a análise proposta neste trabalho.

A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico em fontes acadêmicas, incluindo livros, artigos científicos, teses e dissertações. As bases de dados consultadas incluem Google Acadêmico, Scielo, CAPES e periódicos especializados em educação, educação física e matemática. Os critérios de inclusão foram a relevância para o tema, a autoria de especialistas reconhecidos na área e a publicação em periódicos de alta qualidade acadêmica.

Durante a pesquisa, foram selecionados artigos que abordam a interdisciplinaridade no contexto escolar, especialmente aqueles que tratam da relação entre educação física e matemática. Foram também incluídos estudos empíricos e revisões de literatura que discutem os impactos dessa integração no desempenho acadêmico dos alunos.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa e descritiva, seguindo as diretrizes da análise de conteúdo, conforme sugerido por Bardin (2011). Os textos selecionados foram lidos e interpretados à luz dos objetivos do estudo, buscando identificar padrões, convergências e divergências nos resultados apresentados pelos diferentes autores.

Os dados foram organizados em categorias temáticas, tais como "benefícios da interdisciplinaridade", "impacto no desempenho em matemática", e "estratégias pedagógicas". Cada uma dessas categorias foi analisada em profundidade, relacionando as informações obtidas na literatura com os objetivos da pesquisa.

A principal limitação deste estudo é a restrição a fontes secundárias, uma vez que se trata de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica. Isso limita a possibilidade de observar diretamente as práticas pedagógicas em sala de aula e os resultados efetivos da integração entre educação física e matemática no contexto escolar. No entanto, a riqueza de informações disponíveis na literatura especializada permitiu uma análise detalhada e fundamentada do tema.

## DISCUSSÃO

A interdisciplinaridade entre educação física e matemática, conforme evidenciado pelos estudos revisados, revela-se uma estratégia promissora para superar as barreiras no ensino da matemática, especialmente no contexto do ensino fundamental. A análise dos artigos sugere que essa integração pode não apenas melhorar o desempenho acadêmico dos alunos em matemática, mas também tornar o aprendizado mais significativo e engajador.

### 1. Interdisciplinaridade e Aprendizagem Significativa

Os resultados mostram que a interdisciplinaridade facilita a aprendizagem significativa, ao promover a conexão entre novos conhecimentos e os conhecimentos prévios dos alunos. Na prática, quando conceitos matemáticos são aplicados em atividades de educação física, os alunos têm a oportunidade de vivenciar e aplicar esses conceitos de forma concreta, o que facilita a compreensão e retenção dos conteúdos. Isso corrobora com as ideias de Libâneo (2004), que argumenta que a interdisciplinaridade torna o ensino mais contextualizado e relevante, ajudando os alunos a estabelecerem conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

### 2. Impacto no Desempenho Acadêmico

Diversos estudos analisados apontam que a integração entre educação física e matemática pode resultar em melhorias significativas no desempenho acadêmico. Atividades que envolvem movimento e raciocínio lógico, como jogos que requerem contagem, cálculo ou raciocínio espacial, têm demonstrado potencial para reforçar a compreensão de conceitos matemáticos. Isso está alinhado com as conclusões de Vasconcellos (2007), que destaca como a atividade física pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, e com as pesquisas de Silva (2014), que ressaltam a importância da atividade física para a melhoria das funções executivas, essenciais para o aprendizado de matemática.

Entretanto, os resultados também indicam que o sucesso dessa integração depende em grande parte da formação dos professores e da disponibilidade de recursos pedagógicos adequados. Segundo Mantoan (2003), para que a interdisciplinaridade seja efetiva, é necessário



que os professores estejam capacitados a desenvolver atividades que realmente integrem as disciplinas de maneira significativa, evitando uma abordagem superficial ou meramente lúdica.

### **3. Desafios e Limitações**

Embora a integração entre educação física e matemática apresente vários benefícios, a discussão também destaca alguns desafios e limitações. Entre eles, a resistência por parte de alguns professores em adotar abordagens interdisciplinares, seja por falta de formação adequada ou por acreditarem que essas práticas podem comprometer o ensino de conteúdos específicos. Além disso, a infraestrutura das escolas pode ser um obstáculo, especialmente em instituições que não dispõem de espaços adequados para a realização de atividades físicas integradas ao ensino de matemática.

Outra limitação identificada na literatura é a falta de pesquisas empíricas de longo prazo que possam avaliar os efeitos dessa integração ao longo do tempo. Embora os estudos analisados apontem para benefícios imediatos, ainda há uma lacuna na pesquisa sobre o impacto duradouro dessa abordagem na educação matemática. Isso aponta para a necessidade de estudos futuros que possam acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo dos anos, avaliando como a interdisciplinaridade influencia não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas.

### **4. Implicações Pedagógicas**

As evidências discutidas neste estudo sugerem que a integração entre educação física e matemática pode ser uma ferramenta poderosa no combate às dificuldades de aprendizagem em matemática. A aplicação de atividades físicas que envolvem conceitos matemáticos permite que os alunos experimentem esses conceitos de forma prática e lúdica, o que pode ser particularmente útil para aqueles que enfrentam dificuldades com a abstração típica da matemática tradicional.

No entanto, para que essa abordagem seja eficaz, é crucial que as escolas invistam na formação continuada dos professores, incentivando a troca de experiências entre docentes de diferentes disciplinas e promovendo o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Além disso, a adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, pode potencializar ainda mais os benefícios dessa integração.

## **CONCLUSÃO**

A integração entre educação física e matemática emerge como uma abordagem pedagógica inovadora e promissora, com potencial para transformar a maneira como a matemática é ensinada e compreendida no contexto escolar. A interdisciplinaridade entre essas duas disciplinas não apenas oferece uma nova perspectiva sobre o ensino da matemática, mas também contribui para a construção de um aprendizado mais significativo e envolvente para os alunos.

Este estudo demonstrou que a combinação de atividades físicas com conceitos matemáticos pode facilitar a compreensão e a aplicação prática dos conteúdos matemáticos. As evidências sugerem que a integração entre educação física e matemática permite aos alunos vivenciar os conceitos matemáticos de maneira concreta, o que pode levar a uma maior retenção e a um interesse renovado pela disciplina. A aplicação de jogos e atividades físicas que envolvem contagem, medidas e geometria se mostrou eficaz para reforçar o raciocínio lógico e melhorar o desempenho acadêmico em matemática.

Para maximizar os benefícios dessa abordagem, é essencial que as escolas adotem práticas pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade. Recomenda-se que os professores sejam incentivados a colaborar e a desenvolver atividades que integrem educação física e matemática de forma significativa e contextualizada. Além disso, a formação continuada dos professores deve incluir estratégias para a criação de projetos interdisciplinares e o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação. Investir em recursos pedagógicos adequados e em infraestrutura que suporte atividades físicas também é crucial para o sucesso dessa integração.

Embora os resultados desta pesquisa indiquem benefícios promissores, há uma necessidade contínua de estudos empíricos que avaliem o impacto de longo prazo da interdisciplinaridade entre educação física e matemática. Futuros estudos poderiam explorar como essa integração afeta o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas ao longo dos anos, bem como investigar a eficácia de diferentes estratégias pedagógicas em contextos variados. Além disso, pesquisas adicionais poderiam examinar a resistência dos professores e as barreiras institucionais à implementação de práticas interdisciplinares, fornecendo informações relevantes sobre como superar esses desafios e promover uma educação mais integrada e eficaz.

Em suma, a integração entre educação física e matemática representa uma oportunidade valiosa para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo aos alunos uma abordagem mais holística e dinâmica para a compreensão dos conceitos matemáticos. A adoção

dessa abordagem pode não apenas melhorar o desempenho acadêmico em matemática, mas também promover um ambiente escolar mais colaborativo e estimulante.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: Da Teoria à Prática**. Campinas: Papirus, 1996.
- DARIDO, S. C; RANGEL, I. C., **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FONSECA, D. C. S. **Matemática e Interdisciplinaridade: Caminhos para a Prática Educativa**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: Formação de Professores e Acessibilidade**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- PIRES, G. M. **A Interdisciplinaridade na Educação Básica**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SILVA, L. A. **Educação Física e Desenvolvimento Cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- TAVARES, O. **Educação Física e Interdisciplinaridade: Contribuições para o Ensino de Matemática**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VASCONCELLOS, L. C. **Educação e Desenvolvimento Cognitivo**. Campinas: Papirus, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# SEÇÃO DE PROJETOS

**FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS –  
FICS**

**MESTRADO: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**MESTRANDA: ANA MARIA LEITE FERREIRA**

**ORIENTADOR: PROF. PÓS-DOUTOR RICARDO FIGUEIREDO  
PINTO**

**TÍTULO: O ESTUDO DO MANEJO, PRODUÇÃO E  
PROCESSAMENTO DO AÇAÍ COMO ESTRATÉGIA DE  
ENSINO/APRENDIZAGEM E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (8º E 9º ANOS) EM MACAPÁ, AP**

**Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS**

**Mestrado: Ciência da Educação**

**Mestranda: Ana Maria Leite Ferreira**

**Orientador: Prof. Pós-doutor Ricardo Figueiredo Pinto**

**Título: O estudo do manejo, produção e processamento do açaí como estratégia de ensino/aprendizagem e iniciação científica na educação básica (8º e 9º anos) em Macapá, AP**

## **INTRODUÇÃO**

A escolha do tema “Manejo, produção e processamento do açaí” se deve ao fato de que este é parte da identidade e cultura do povo amapaense. Existe como fruto nativo e fazendo parte da alimentação de populações urbanas, indígenas e ribeirinhas. Posteriormente, passou a ser comercializado e, recentemente, alcançou o mercado internacional, sendo que, atualmente, o fruto é parte da alimentação do amapaense e também utilizado como alimento energético em outros Estados brasileiros. O açaizeiro é, ainda, principal fonte de matéria prima para a agroindústria de palmito no Brasil.

Nesse sentido, destaca-se a perspectiva de sustentabilidade ao se abordar a temática, uma vez que, ao mesmo tempo em que se pretende manter a reprodução do açaizeiro e do seu fruto açaí (*euterpe oleracea*), também se quer a reprodução presente e futura de suas relações socioculturais, razão pela qual se justifica a abordagem da temática a partir do estudo do manejo, produção e processamento do açaí como estratégia de ensino/aprendizagem e iniciação científica na educação básica.

Finalmente, o trabalho com o manejo, produção e processamento do açaí enquanto recurso e tema central de pesquisa se fez necessário diante da realidade vivenciada pelos professores e alunos na educação básica, os quais precisam respectivamente, no seu fazer docente e vida discente, de experiências que os envolvam numa formação profissional e cidadã, alicerçada no estudo científico.

O manejo, produção e processamento do açaí constitui uma opção econômica viável para boa parte dos produtores, principalmente nas pequenas propriedades que podem ser expandidas para abranger instituições de ensino. Além de ser uma alternativa econômica ele contribui para a melhoria de qualidade na alimentação de milhares de famílias, ao mesmo tempo em que tem muito a ensinar aqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, cabe questionar: De que modo o estudo sobre o manejo, produção e processamento do açaí pode contribuir como estratégia de ensino/aprendizagem e iniciação científica na educação básica?

## QUESTÕES A INVESTIGAR

Diante do exposto sobre a violência contra crianças e adolescentes disponíveis em relatórios oficiais no Brasil, é fundamental que possamos buscar respostas à alguns questionamentos, portanto neste estudo pretendemos responder as seguintes questões:

- a) De que maneira o manejo, produção e processamento do açaí pode contribuir como estratégia de ensino/aprendizagem e iniciação científica na educação básica?
- b) Quais desafios os professores enfrentam para transpor para o ensino/aprendizagem os saberes associados ao manejo, produção e processamento do açaí na educação básica?
- c) Quais as principais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas na aprendizagem dos alunos com base no manejo, produção e processamento do açaí?

## OBJETIVO GERAL

Avaliar a importância do manejo, produção e processamento do açaí enquanto estratégia de ensino e aprendizagem na educação básica dos educandos.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Verificar de que maneira o manejo, produção e processamento do açaí pode contribuir como estratégia de ensino/aprendizagem e iniciação científica na educação básica;
- b) Identificar os desafios que os professores enfrentam para transpor para o ensino/aprendizagem os saberes associados ao manejo, produção e processamento do açaí na educação básica como forma de iniciação científica dos educandos;
- c) Identificar estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas na aprendizagem dos alunos com base no manejo, produção e processamento do açaí visando a iniciação científica dos educandos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo trará como fundamentação teórica os seguintes capítulos:

**Cap 1 – As formas manual e automatizada do manejo, produção e processamento do açaí.**

**Cap 2 – Desafios dos professores para transpor para o ensino/aprendizagem os saberes associados ao manejo, produção e processamento do açaí na educação básica.**

**Cap 3 – Estratégias pedagógicas utilizadas para a aprendizagem dos alunos com base no manejo, produção e processamento do açaí como forma de iniciação científica de educandos.**

## METODOLOGIA

**Tipo de estudo** - O estudo é descritivo e de natureza exploratória, buscando-se coadunar pesquisa teórica e estudo empírico em campo (Campoy, 2018).

**População do estudo** - Participarão do estudo professores, além de coordenadores e técnicos da Embrapa-AP

**Amostra do estudo** - A amostra do estudo será constituída dos profissionais que atuam na escola-campo totalizando 5 professores, 1 coordenador pedagógico e 1 diretor. Desse total será utilizada uma amostra para o estudo constituída por 2 professores, além de 1 coordenador, 1 diretor e 1 técnico da Embrapa. Os profissionais da educação desenvolvem suas atividades na Escola Estadual Ayrton Senna da Silva.

**Forma de coleta de dados** - Os dados serão coletados por meio de formulário (Google Forms) com questões semiestruturadas no total de 10 perguntas para cada segmento entrevistado.

**Forma de análise dos dados** - Os dados serão analisados de forma quanti-qualitativa.

## ASPECTOS ÉTICOS

O estudo será desenvolvido de acordo com os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, após aprovação do projeto no Conselho de Ética em Pesquisa da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais- FICS-Py.

## CRONOGRAMA

Construção do Projeto - 1º Semestre de 2023

Submissão ao CEP-FICS – 2º semestre de 2023

Pesquisa Bibliográfica – 2º semestre de 2023

Pesquisa Documental - 2º semestre de 2023

Pesquisa de Campo – 1º. Semestre de 2024

Análise dos Dados de Campo - 2º semestre de 2024

Elaboração do Relatório Final - 2º semestre de 2024

Defesa da Dissertação – 1º. Semestre de 2025

Publicação do Relatório Final Pós defesa - 1º semestre de 2025

## BIBLIOGRAFIA PRELIMINAR

BARRETO, P; AMARAL, P; VIDAL, E. UHL. C. **Custos e benefícios do manejo florestal para a produção de madeira na Amazônia oriental**. Belém: Imazon, 1998.

**BRASIL, Decreto nº 6874 de 02 de fevereiro de 2009.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2009.

BRASIL. Ministério do meio Ambiente. **Relatório anual 2009.** Brasília-DF, 2009.

CARVALHO, P. **Exploração convencional x exploração de baixo impacto:** aspectos financeiros, técnicos e operacionais. In: Revista Silvicultura, 2013.

DE CAMINO, R. **Estado Actual del Manejo Forestal Comunitario y sus Perspectivas, em la Biosfera Maya, Petén, Guatemala.** Memorias del Taller Regional, Manejo Forestal Comunitario y Certificación en América Latina. Bolivia: GTF, GTZ e WWF. 2002.

DEMÉR, A. L. V. **Manejo comunitário e governança ambiental para o desenvolvimento local.** Administração Pública e Gestão Social, 7(4), 169-177. 2001.

FIORILLO, A. C. **Fundamentos teóricos da gestão social.** Tese de doutorado. UFLA, 2007.

FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL (FASE). Revista Trimestral da FASE Proposta, nº 114, Out-Dez 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2011. p.200.

GOMES, A. et al. **Sustentabilidade de empresas de base florestal:** o papel dos projetos sociais na inclusão das comunidades locais. Revista Árvore, 2006, 30 (novembro-dezembro): Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48863010>> Acesso em 15 de janeiro de 2019.

GOULART. **Artesãos da Floresta.** População Tradicional e Inovação Tecnológica: o caso do "Couro Vegetal"na Reserva Extrativista do Alto Juruá, Acre. MSc. Campinas, Brasil: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. 174pp. 2003.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Futuro da Educação:** resgate da natureza humana- Entre a razão e a emoção. São Paulo: Editora Laços, 2010.

IBAMA. 1998. **Instruções Normativas n.º 4 de 28 de Dezembro de 1998.** DIÁRIO OFICIAL da União, seção I, 30 de dezembro de 1998.

IBGE 2016. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/amazonialegal>>. Acesso em: 01 de Julho. 2019.

**Minuta do Projeto de Pesquisa**  
**Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS**  
**Mestrado:** Ciência da Educação  
**Mestranda:** Erika Morais  
**Orientador:** Prof. Pós-doutor Ricardo Figueiredo Pinto

**Título:** O pedagogo como assessor pedagógico na Universidade do Estado do Pará (UEPA)

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a atuação do pedagogo tem sofrido alterações em função da formação, da legislação e consequentemente no seu perfil profissional dos egressos. Historicamente o pedagogo conduz o processo de ensino em instituições formais de ensino, e hoje exerce suas atividades profissionais em diferentes instâncias e instituições como escolas, empresas, universidades, etc.

A atuação desse profissional nas universidades tem crescido consideravelmente, as atividades e tarefas profissionais são complexas e exigem esforço para atender o dia a dia da instituição, para que possamos entender a importância desse profissional no âmbito da universidade, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa:

Considerando a importância dopedagogo para o desenvolvimento de uma instituição de ensinom superior (IES) este estudo visa investigar a atuação do pedagogo como assessor pedagógico e o desenvolvimento de suas atividades dentro da Universidade do Estado do Para - UEPA, assim como a importância desse profissional para instituição. Considerando ser uma das mais importante IES que forma pedagogos para o mercado de trabalho regional. Além disso buscar informações relevantes no que tange o desenvolvimento das ações dos pedagogos enquanto servidores técnicos de nível superior, que exercem atividades como assessores pedagógicos na instituição, assim como, apresenta uma investigação a respeito da formação desse profissional no curso de pedagogia.

## QUESTÃO A INVESTIGAR

Qual a importância da atuação do pedagogo como assessor pedagógico e o desenvolvimento de suas atividades na Universidade do Estado do Pará (UEPA)?

## **OBJETIVOS GERAL**

Avaliar a importância da atuação do pedagogo como assessor pedagógico na Universidade do Estado do Pará (UEPA)

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Identificar as atribuições e competências do pedagogo.
- b) Verificar a importância da atuação do pedagogo na universidade.
- c) identificar as atividades realizadas pelo pedagogo na universidade.
- d) Verificar a compreensão das coordenações e chefias departamentais a respeito do trabalho do pedagogo.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Este estudo trará como fundamentação teórica os seguintes capítulos:

**Cap. 1 - Campo de atuação do pedagogo**

**Cap 2 – Atuação do pedagogo como técnico educacional na universidade.**

**Cap 3 – Contextualizando historicamente a Universidade do Estado do Pará – UEPA**

## **METODOLOGIA**

**Tipo de estudo** - Pesquisa bibliográfica e de campo do tipo transversal. A pesquisa bibliográfica utilizará como bases de dados a plataforma Google Acadêmico, e os artigos indexados no Scientific Electronic Library Online (SciELO), além de outros sites que contenham dados científicos sobre a temática em estudo, e também informações disponíveis no site da Universidade do Estado do Pará.

**População do Estudo** – será composta por 45 indivíduos de ambos os sexos, sendo 10 indivíduos que atuam como pedagogos nos cursos vinculados ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UEPA, e 35 indivíduos lotados como docentes no Curso de Educação Física na UEPA do Campus III. A amostra final foi constituída por 08 pedagogos e por 17 docentes.

**Amostra do estudo** – A amostra final será constituída por 08 pedagogos e por 17 docentes.

**Forma de coleta de dados** - Os dados serão coletados por meio de um questionário com questões gerais para a caracterização da amostra, e questões específicas que buscarão responder as questões a investigar proposta para este estudo. Os questionários serão desenvolvidos de acordo com a Escala tipo Likert, a qual exige resposta graduada para cada afirmação.

Geralmente a resposta é apresentada em 5 graus, sendo um extremo o total desacordo (grau 1), e o outro extremo o total acordo (grau 5); o ponto intermediário (grau 3) representa o indeciso (Anastasi, 1977).

**Elementos de Inclusão** - serão inclusos no estudo, pedagogos efetivos e temporários que atuam como técnico educacional nos cursos do CCBS da UEPA, bem como docentes efetivos e temporários lotados no Curso de Educação Física do Campus III da UEPA; Pedagogos e Docentes que possuem dispositivos eletrônicos com acesso à internet para o preenchimento do formulário.

**Elementos de Exclusão** – serão excluídos do estudo os profissionais selecionados para a amostra que não responderem os questionários em tempo hábil.

**Forma de análise dos dados** - A partir dos achados da Escala de Likert, será possível identificar diferentes opiniões e tendências do grupo pesquisado. Portanto, as respostas serão analisadas a partir de estatísticas descritivas, como a média de cada pergunta e o percentual alcançado.

## ASPECTOS ÉTICOS

O estudo será desenvolvido de acordo com os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, após aprovação do projeto no Conselho de Ética em Pesquisa da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais- FICS-Py.

## CRONOGRAMA

Construção do Projeto - 2º Semestre de 2023

Submissão ao CEP-FICS – 2º semestre de 2023

Pesquisa Bibliográfica – 2º semestre de 2023

Pesquisa Documental - 2º semestre de 2023

Pesquisa de Campo – 1º. Semestre de 2024

Análise dos Dados de Campo - 1º semestre de 2024

Elaboração do Relatório Final - 2º semestre de 2024

Defesa da Dissertação – 2º. Semestre de 2024

Publicação do Relatório Final Pós defesa - 2º semestre de 2024

## BIBLIOGRAFIA PRELIMINAR

BORSTMANN, D. C. Pedagogia não convencional – possibilidades de um pedagogo em ambiente empresarial. XXV Seminário Internacional de Educação, 5, 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

\_\_\_\_\_, MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841

\_\_\_\_\_, MEC. Parecer CNE/CP, nº 05, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

\_\_\_\_\_, MEC. Parecer CNE/CP no 03, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

\_\_\_\_\_, MEC. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União. Brasília, 07 ago.

BRASIL. Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos 178 em Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 jan. 2005a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ofício Circular nº.006 /2005/MEC/SE/SAA/CGGP, de 30 de março de 2005. Delibera sobre pontos fundamentais para a continuidade da segunda etapa do enquadramento das Instituições Federais de Ensino. Brasília, DF: MEC, 2005b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC. Encaminha anexa descrição dos cargos técnico-administrativos em educação previstos na Lei nº 11.091/2005. Brasília, DF: MEC, 2005c.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade (s). Revista UFG, ano 13, n. 10, jul. 2011

KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática, Recife, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, par que? -12ª Edição – São Paulo, Cortez, 2010.

MATOS, E.L.M, MUGIATTI, M.T.F. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando a educação e saúde. 7 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PINTO, Umberto de Andrade. Pedagogia escolar: Coordenação pedagógica, gestão educacional. 1 ed. São Paulo: CORTEZ, 2011.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Temas atuais em pedagogia empresarial: aprender para ser competitivo. 3º edição – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SANTOS, B. K. G.; MUNIZ, S. S.; SAMPAIO, M. A. P.; SILVA, A. G. Pedagogia Jurídica: a importância da atuação do pedagogo no tribunal de justiça. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.7.7, 2020.

SILVA, C. R. Docência masculina na educação infantil: impressões de um iniciante. *Gênero e raça em discussão*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. A construção da identidade profissional do Pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI: 1980 a 2006. 2008. 284p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2027. Belém: UEPA, 2017. 194p.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem. Belém: UEPA, 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula. 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

**Minuta do Projeto de Pesquisa**  
**Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS**  
**Mestrado:** Administração de Empresas  
**Mestranda:** José Milton de Moraes  
**Orientador:** Prof. Pós-doutor Ricardo Figueiredo Pinto

**Título:** O marketing digital no curso de Educação Física da Uniasselvi-PA

## INTRODUÇÃO

O marketing digital é um conjunto de estratégias voltadas para a promoção de produtos ou serviços no ambiente online. Segundo Kotler (2017), o marketing digital é essencial para o alcance global e a personalização em massa, permitindo que as empresas interajam diretamente com seus consumidores em tempo real. Philip Kotler, considerado o "pai do marketing", destaca a importância do ambiente digital para a criação de relacionamentos mais próximos com os clientes, utilizando ferramentas como redes sociais, e-mail marketing e otimização para motores de busca (SEO).

Outro autor de relevância é Ryan Deiss (2016), que define o marketing digital como um ecossistema dinâmico que permite que empresas identifiquem e segmentem públicos de forma precisa, além de medirem o retorno sobre investimento (ROI) em tempo real. Para Solomon (2018), o sucesso do marketing digital reside na capacidade de integrar diferentes canais digitais e proporcionar uma experiência unificada ao cliente.

Dessa forma, autores como Kotler, Deiss e Solomon reforçam a ideia de que o marketing digital é uma evolução das práticas tradicionais, adaptando-se às novas tecnologias e ao comportamento do consumidor na era da informação.

O marketing digital desempenha um papel crucial em empresas acadêmicas, como universidades, faculdades e cursos de especialização, ao conectar instituições de ensino com potenciais alunos, professores e parceiros. Ele permite que essas organizações promovam seus programas educacionais de forma eficaz, alcancem públicos específicos e aumentem a visibilidade global de seus cursos e pesquisas.

Ferramentas como SEO (otimização para motores de busca), marketing de conteúdo e redes sociais são essenciais para atrair novos estudantes e divulgar eventos acadêmicos. Além disso, o marketing digital possibilita uma comunicação mais direta e personalizada, o que melhora o relacionamento com a comunidade acadêmica e amplia as oportunidades de colaboração internacional.



Ao utilizar estratégias digitais, as empresas acadêmicas podem se adaptar às novas formas de aprendizado e às demandas crescentes por educação a distância, garantindo a relevância no cenário competitivo educacional.

## QUESTÕES A INVESTIGAR

- a) Qual a importância do marketing digital para o crescimento de uma empresa educacional?
- b) De que maneira o marketing digital pode ser utilizado na visão dos clientes de uma empresa educacional?
- c) Qual o impacto das campanhas de marketing digital de uma empresa educacional na visão dos clientes?

## OBJETIVO GERAL

Avaliar a importância do marketing digital para o desenvolvimento de uma empresa educacional.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar a importância do marketing digital para o crescimento de uma empresa educacional
- b) Verificar de que maneira o marketing digital pode ser utilizado na visão dos clientes de uma empresa educacional
- c) Analisar o impacto das campanhas de marketing digital de uma empresa educacional na visão dos clientes?

## REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo trará como fundamentação teórica os seguintes capítulos:

Capítulo 1 – conceitos e tipos de marketing

Capítulo 2 - contextualização do marketing empresarial

Capítulo 3 – marketing digital nas empresas

## METODOLOGIA

**Tipo de estudo** - Pesquisa bibliográfica e de campo do tipo transversal. A pesquisa bibliográfica utilizará como bases de dados a plataforma Google Acadêmico, e os artigos indexados no Scientific Electronic Library Online (SciELO), além de outros sites que

contenham dados científicos sobre a temática em estudo, e também informações disponíveis no site da Universidade do Estado do Pará.

**População do Estudo** – será composta por acadêmicos do curso de graduação em educação física dos polos da Uniasselvi no Pará.

**Amostra do estudo** – será constituída pelo universo da população

**Forma de coleta de dados** - Os dados serão coletados por meio de um questionário com questões gerais para a caracterização da amostra, e questões específicas que buscarão responder as questões a investigar proposta para este estudo. O questionário será desenvolvido de acordo com a Escala tipo Likert, a qual exige resposta graduada para cada afirmação. Geralmente a resposta é apresentada em 5 graus, sendo um extremo o total desacordo (grau 1), e o outro extremo o total acordo (grau 5); o ponto intermediário (grau 3) representa o indeciso (Anastasi, 1977).

**Elementos de Inclusão** - serão inclusos no estudo, acadêmicos matriculados no 1º semestre de 2024 no curso de graduação em educação física da instituição pesquisada.

**Elementos de Exclusão** – serão excluídos do estudo os acadêmicos selecionados para a amostra que não responderem os questionários em tempo hábil.

**Forma de análise dos dados** - A partir dos achados da Escala de Likert, será possível identificar diferentes opiniões e tendências do grupo pesquisado. Portanto, as respostas serão analisadas a partir de estatísticas descritivas, como a média de cada pergunta e o percentual alcançado.

## ASPECTOS ÉTICOS

O estudo será desenvolvido de acordo com os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, após aprovação do projeto no Conselho de Ética em Pesquisa da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais- FICS-Py.

## CRONOGRAMA

Construção do Projeto - 2º Semestre de 2023

Submissão ao CEP-FICS – 2º semestre de 2023

Pesquisa Bibliográfica – 2º semestre de 2023

Pesquisa Documental - 2º semestre de 2023

Pesquisa de Campo – 1º. Semestre de 2024

Análise dos Dados de Campo - 1º semestre de 2024

Elaboração do Relatório Final - 2º semestre de 2024

Defesa da Dissertação – 2º. Semestre de 2024

Publicação do Relatório Final Pós defesa - 2º semestre de 2024

## BIBLIOGRAFIA PRELIMINAR

AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, C., and SANTOS, E., orgs. **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014**, pp. 27-46. Disponível em <http://books.scielo.org/id/c3h5q/pdf/porto9788578792831-03.pdf>. Acesso em 21 nov. 2023.

BORTOLAZZO, S. F. **Uma análise sobre o Whatsapp e suas relações com a educação: dos aplicativos às tecnologias frugais**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-15, 2020.

CINTRA, Flávia Cristina. Marketing digital: a era da tecnologia on-line. **Investigação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 6-12. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.unifran.br>>. Acesso em: 28 de março de 2024.

FERREIRA, J.B; FERREIRA, F.M. A utilização do marketing digital em uma empresa prestadora de serviço. **Rev. da Universidade Vale do Rio Verde**. v. 16 , n. 2, 2018.

FILGUEIRAS, Vítor Araújo. Trabalho, tecnologias da informação e comunicação e condições de vida: tecnologia para que(m)? “Novas” empresas e “velha” exploração do trabalho. **R. Katál.**, Florianópolis, v.25, n. 1, p. 1-5, jan./abr. 2022.

GOMES, C. F.; REIS, H. M. MARKETING DIGITAL: SITES X REDES SOCIAIS NO BRASIL. **Revista Interface Tecnológica**, [S. I.J, v. 12, n. 1, p. 53–62, 2015. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/101>. Acesso em: 30 mar. 2024.

HONEYCUTT, C.; HERRING, S. C. **Beyond microblogging: conversation and collaboration via Twitter**. Proceedings of the Forty-Second Hawai'i International Conference on System Sciences. Los Alamitos, CA: IEEE Press, 2009. Disponível em: <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/honeycutt.herring.2009.pdf>. Acesso em 21 nov. 2023.

KOTLER, P. **Administração de marketing**: análise, planejamento, implementação e controle. 10.ed. São Paulo: Prentice Hall do Brasil, 2009. (Edição do Milênio).

MALHEIRO, A; SOUSA,B; FERREIRA,L. Compreender o papel das redes sociais no comportamento do consumidor: a perspectiva do setor hoteleiro na região norte. **Rev. RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**. vol, 24, n. 11,2019.

MASSOLA, Gisele. WhatsApp, Google Drive e mapa conceitual: algumas possibilidades com uso de dispositivos digitais para promover inclusão digital e autonomia da aprendizagem para a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio. **Brazilian Journal of Development**, [S. I.], v. 7, n. 3, p. 31090-30105, 2021.

MILES, E.R.; SNOW, C.C. **Organizações modernas**. São Paulo: Pioneira, 2007.

MINTZBERG, H. **Estratégia de Empresa**: profissionalizada, moderna e humana. São Paulo: Makron Books, 2003.

MISCHAUD, E. **Twitter**: expressions of the whole self. An investigation into user appropriation of a web-based communications platform. Dissertação de mestrado em Politics and Communication. London School of Economics and Political Science, 2007. Disponível em: [http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/mediaWorkingPapers/MScDissertationSeries/Mischaud\\_final.pdf](http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/mediaWorkingPapers/MScDissertationSeries/Mischaud_final.pdf). Acesso em 21 nov. 2023.

MOREIRA, R. D. LARAICH, O. A. **O marketing digital nas pequenas empresas**. PUC Goiás. 2021.

MOREIRA, R. D. **O marketing digital nas pequenas empresas**. (Graduação). Artigo do Curso de Administração da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2021.

NUNES, S. G. C. et al. **As mídias digitais e a nova sociedade**: um olhar sobre as interações humanas e as relações organizacionais. Palmas, TO: EDUFT, 2020.

OKADA, S., SOUZA, E. M. S. de. **Estratégias de Marketing Digital na Era da Busca**. Revista Brasileira de Marketing, São Paulo, v. 10, n. 1, p 46-72, jan./abr. 2011. Disponível em:<[www.spell.org.br/documentos/download/5413](http://www.spell.org.br/documentos/download/5413)>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SANTOS, Alex Rosário. **A Influência do Marketing Digital na Decisão de Compra do Consumidor Brasileiro**. Paripiranga, 2010. Disponível em: <[www.cidademarketing.com.br/2009/sysfotos/tesesmono/tesem\\_248900b06c36e5ef836fb1e6ed197bd68e.pdf](http://www.cidademarketing.com.br/2009/sysfotos/tesesmono/tesem_248900b06c36e5ef836fb1e6ed197bd68e.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SANTOS, D. S. SILVA, M. M. P. **A importância do marketing empresarial para micro e pequenas empresas**. Revista Facima Digital – Gestão. 2016.

SCANDOLARA, C. C. **A importância do marketing digital nas empresas como alternativa para alavancar os lucros**. Repositório Universitário da Ânima (RUNA). 2018.

SEBRAE: **O impacto da pandemia de corona vírus nos pequenos negócios**, 2022. Disponível em: <https://databasebrae.com.br/wpcontent/uploads/2021/01.pdf>. Acesso em 21 nov. 2023.

SELLER, M. L. et. al. **Comunidade de marca ou boca a boca eletrônico: qual o objetivo da presença de empresas em mídias sociais?** Gest. Prod., São Carlos, v. 25, n. 1, p. 191-203, 2018.

SETTI, Rennan. **Limites éticos de uso de dados do consumidor ainda não têm regras**. Ago, 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/limites-eticos-do-uso-de-dados-do-consumidor-ainda-naotem-regras-9469378>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, V. Marketing Digital como Ferramenta Estratégica e as Oportunidades nas Redes Sociais. Revista de Economia, Empresas e Empreendedores na CPLP. Rio Grande do Sul, 2015.

THOMPSON, D.J. **Dinâmica Organizacional**: fundamentos sociológicos da teoria administrativa. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELOS, F. C; BRITO, L. A. L. Vantagem competitiva: o construto e a métrica. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 2, p. 70-82, 2014.

VAZ, C. A. **Os 8Ps do marketing digital**: o guia estratégico de marketing digital. São Paulo: Novatec, 2011.

VERA, L.A.R; GOSLING, M.S; SHIGAKI. **Teoria da Cultura do Consumo: possibilidades, limitações e caminhos em estudos de marketing no Brasil**. Rev. de Gestão dos Países de Língua Portuguesa. v. 18, nº 1, p. 15-32, Rio de Janeiro, Jan./Abr. 2019

**FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS –  
FICS**

**MESTRADO: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**MESTRANDA: MARY HELLEN BRITO DA SILVA**

**ORIENTADOR: PROF. PÓS-DOUTOR RICARDO FIGUEIREDO  
PINTO**

**TÍTULO: DIFÍCULDADES DOS PROFESSORES DO 4º ANO DO  
ENSINO MÉDIO PARA ATUAREM NAS ESCOLAS COM  
EDUCANDOS DIAGNOSTICADOS COM TEA, TDAH E  
DISLEXIA.**

**Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS**

**Mestrado: Ciência da Educação**

**Mestranda: Mary Hellen Brito da Silva**

**Orientador: Prof. Pós-doutor Ricardo Figueiredo Pinto**

**Título: Dificuldades dos professores do 4º ano do ensino médio para atuarem nas escolas com educandos diagnosticados com TEA, TDAH e Dislexia.**

## **INTRODUÇÃO**

Sabemos que “o autismo é um conjunto de condições caracterizadas por alteração do comportamento social, da comunicação, da linguagem e por um repertório restrito de interesses e atividades”. Com esse conceito observamos que a quantidade de pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro do autismo (TEA) vem aumentando muito durante esses anos, mas também possuem homens e mulheres que descobrem que são portadoras de autismo depois de adultos. Segundo a psicóloga Lívia Aureliano acrescenta que as causas que podem contribuir para o crescimento do autismo, são os seguintes fatores: a poluição, a fertilização in vitro e o uso de algumas medicações.

Nas escolas quando são matriculados crianças e adolescentes que possuem o transtorno do autismo, são logo encaminhados e acompanhados pelos professores capacitados para darem suporte didáticos a esses alunos, mas também tem os alunos que apresentam outros transtornos, o qual o índice dessa patologia é muito grande também, ou seja, o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade) onde os alunos têm muita dificuldade durante o ensino aprendizado, principalmente na concentração nas aulas. Têm alunos que por terem dificuldade na concentração durante as explicações dos professores, não ficam quietos e ainda atrapalham o aprendizado dos outros colegas.

Outro problema que encontramos nas salas de aula, são os alunos portadores do distúrbio da dislexia, aluno do 4º ao 9º ano, até mesmo no ensino médio, são alunos que possuem dificuldade no reconhecimento preciso e fluente das palavras, na decodificação e na ortografia, ou seja, trocam a ordem dos sons e confundem palavras semelhantes, principalmente as letras e os números. Quando o professor detecta esse problema em sala de aula, o mesmo tem muita dificuldade para trabalhar com esses alunos, principalmente quando a família não colabora ou é ausente da escola, tem pais que não aceita que o filho precisa de ajuda dele, mesmo com toda dificuldade o professor convida esse aluno para as aulas de reforço no contra turno, mas ele despreparado para trabalhar com essa clientela, o ensino aprendizado desse aluno fica comprometido, afinal esses alunos não entendem o que leem ou ouvem.

## QUESTÕES A INVESTIGAR

Diante do exposto é fundamental que possamos buscar respostas à alguns questionamentos, portanto neste estudo pretendemos responder as seguintes questões:

- a) De que forma os professores adaptam o currículo escolar para atender as necessidades das crianças diagnosticadas com TEA, TDAH e Dislexia?
- b) De que maneira é apoio institucional, da gestão escolar, aos professores que atuam com educandos diagnosticados com TEA, TDAH e Dislexia?
- c) Quais são as dificuldades encontradas pelos professores do 4º ano ao ensino médio para atuarem nas escolas com educandos diagnosticados com TEA, TDAH e Dislexia?

## OBJETIVO GERAL

Avaliar as dificuldades encontradas pelos professores do 4º ano ao ensino médio para atuarem nas escolas com educandos diagnosticados com TEA, TDAH e Dislexia.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Verificar de que forma os professores adaptam o currículo escolar para atender as necessidades das crianças diagnosticadas com TEA, TDAH e Dislexia;
- b) Verificar de que maneira é dada o apoio institucional, da gestão escolar, aos professores que atuam com educandos diagnosticados com TEA, TDAH e Dislexia;
- c) Analisar as dificuldades encontradas pelos professores do 4º ano ao ensino médio para atuarem nas escolas com educandos diagnosticados com TEA, TDAH e Dislexia.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo trará como fundamentação teórica os seguintes capítulos:

**Cap 1 – Caracterização do que é TEA, TDAH e Dislexia.**

**Cap 2 – Legislação da Educação Especial e Inclusiva para estudantes do Brasil**

**Cap 3 – O que prevê a LDB, PCN e BCN sobre Educação Especial e Inclusiva para estudantes do Brasil**

## METODOLOGIA

**Tipo de estudo -** Pesquisa bibliográfica e de campo do tipo transversal. A pesquisa bibliográfica utilizará como bases de dados a plataforma Google Acadêmico, e os artigos indexados no Scientific Electronic Library Online (SciELO), além de outros sites que contenham dados científicos sobre a temática em estudo, e também informações disponíveis no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá.

**População do Estudo** – será composta por professores e gestores que atuam nas escolas pertencentes a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá.

**Amostra do estudo** – será definida posteriormente, porém não inferior a 30% da população disponível para o estudo.

**Forma de coleta de dados** - Os dados serão coletados por meio de um questionário com questões gerais para a caracterização da amostra, e questões específicas que buscarão responder as questões a investigar proposta para este estudo. O questionário foi desenvolvido de acordo com a Escala tipo Likert, a qual exige resposta graduada para cada afirmação. Geralmente a resposta é apresentada em 5 graus, sendo um extremo o total desacordo (grau 1), e o outro extremo o total acordo (grau 5); o ponto intermediário (grau 3) representa o indeciso (Anastasi, 1977).

**Elementos de Inclusão** - serão incluídos no estudo os gestores e professores ativos e que voluntariamente quiserem participar do estudo, e que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Elementos de Exclusão** – serão excluídos da amostra os gestores e professores que estiverem de licença por algum motivo e os que não responderem o questionário em tempo hábil.

**Forma de análise dos dados** - A partir dos achados da Escala de Likert, será possível identificar diferentes opiniões e tendências do grupo pesquisado. Portanto, as respostas serão analisadas a partir de estatísticas descritivas, como a média de cada pergunta e o percentual alcançado.

## ASPECTOS ÉTICOS

O estudo será desenvolvido de acordo com os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, após aprovação do projeto no Conselho de Ética em Pesquisa da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais- FICS-Py.

## CRONOGRAMA

Construção do Projeto - 1º Semestre de 2024

Submissão ao CEP-FICS – 2º semestre de 2024

Pesquisa Bibliográfica – 1º semestre de 2024

Pesquisa Documental - 2º semestre de 2024

Pesquisa de Campo – 1º. Semestre de 2025

Análise dos Dados de Campo - 1º semestre de 2025

Elaboração do Relatório Final - 1º semestre de 2025  
Defesa da Dissertação – 2º. Semestre de 2025  
Publicação do Relatório Final Pós defesa - 2º semestre de 2025

## BIBLIOGRAFIA PRELIMINAR

BRASIL **Lei n. 12.976**, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 16 março. 2024.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Câmara municipal de Belém. Leis municipais para o autismo. Disponível em: <<https://cmb.pa.gov.br/>>. Acesso em 16 de março de 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF: [s.n.], n. 11, 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Portaria n. 252/69 da Comissão Central de Revisão dos Currículos, aprovado em 11 de abril de 1969. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF: [s.n.], n. 100, p. 101-136, 1969a.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em 15 março 2024.

BRASIL. **Nota técnica nº 055**. MEC / SECADI / DPEE. Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 16 março 2024.

BRASIL. PLANALTO, 2020. LEI N° 13.977, DE 8 DE JANEIRO DE 2020. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 16 de março de 2024.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília; MEC; SEESP, 2008. Disponível em:  
[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em 15 março 2024.

**BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos). Acesso em 15 março 2024.

**PINHEIRO D.** Estudo da genética no diagnóstico do autismo é tema de pesquisa na UEG. Universidade Estadual de Goiás, 2023. Disponível em:  
[https://www.ueg.br/noticia/61707\\_estudo\\_da\\_genetica\\_no\\_diagnostico\\_do\\_autismo\\_e\\_tema\\_de\\_pesquisa\\_na\\_ueg](https://www.ueg.br/noticia/61707_estudo_da_genetica_no_diagnostico_do_autismo_e_tema_de_pesquisa_na_ueg). Acesso em 13 de agosto de 2023.

**Salgado M. N, Pantoja C. J, Viana F. P. R, Pereira V. G. R.** Transtorno do Espectro Autista em Crianças: Uma Revisão Sistemática sobre o Aumento da Incidência e Diagnóstico. Research, Society and Development, v. 11, n.13, 2022.

**SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz.** A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão - **Revista da Educação Especial**, v. 7, nº 18, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

**SILVEIRA, Jader Luís da.** **Abordagens Sobre Educação Inclusiva.** Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2020. – (Abordagens Sobre Educação Inclusiva; v. 1). 26 p.

**TENÓRIO G, PINHEIRO C.** O que é autismo, das causas aos sinais e o tratamento. Saúde, 2023. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/o-que-e-autismo-das-causas-aos-sinais-e-o-tratamento>>. Acesso em 08 de março de 2024.

**Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS**

**Mestrado:** Ciência da Educação

**Mestranda:** Rileny Mascarenhas Campos

**Orientador:** Prof. Pós-doutor Ricardo Figueiredo Pinto

**Título:** A violência vivenciada por crianças e adolescentes no âmbito familiar: um estudo de caso realizado pelo CAMUF no Município de Macapá-AP

## INTRODUÇÃO

Por se tratar de um assunto fundamental e que necessita ser falado e investigado, para que se tenha melhores intervenções de acolhimento para as crianças ou adolescentes que vivenciam tais violências, se faz necessário buscar uma compreensão acerca deste estudo. Sendo uma situação de saúde pública que precisa ser acompanhada de maneira minuciosa, que resulte em uma abordagem de atendimento para as vítimas de maneira adequada, promovendo assim melhores cuidados a estes públicos.

Para combater a violência é preciso inicialmente, identificá-la! Buscar nas intervenções, medidas preventivas que ofereçam melhores condições ao atendimento da vítima e da família no contexto da violência, oportunizando saúde mental e qualidade de bem-estar nessas relações.

É necessário compreender o alto nível de violências vivenciadas dentro do lar, onde deveria ser o porto seguro para esse público, favorecendo assim o desenvolvimento psicológico, emocional e social de seus membros para possíveis soluções ao combate a esse tipo de violência.

Considerando a importância e relevância para profissionais e a sociedade, a elaboração desse projeto, busca explorar conhecimentos que possam ser observados para que se construa um manejo mais adequado no acolhimento as vítimas, trazendo-as para uma convivência saudável no seio familiar e da sociedade.

## QUESTÕES A INVESTIGAR

Diante do exposto sobre a violência contra crianças e adolescentes disponíveis em relatórios oficiais no Brasil, é fundamental que possamos buscar respostas à alguns questionamentos, portanto neste estudo pretendemos responder as seguintes questões:

- a) Quais as intervenções são feitas pelos órgãos do governo estadual nos atendimentos a vítimas pertencentes a este estudo?
- b) Como as vítimas, deste estudo, têm se apresentado após ter sofrido algum tipo de violência nos diversos ambientes em que vivem?
- c) Como é feito o acolhimento das vítimas pertencentes a este estudo?

- 
- d) Qual o desempenho escolar de crianças e adolescentes vítimas de violência pertencentes a este estudo.

## OBJETIVO GERAL

Avaliar os tipos de violência e suas principais causas e consequências praticadas contra crianças e adolescentes focadas neste estudo.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar as intervenções feitas pelos órgãos do governo estadual nos atendimentos a vítimas pertencentes a este estudo;
- b) Verificar como as vítimas, deste estudo, têm se apresentado após ter sofrido algum tipo de violência nos diversos ambientes em que vivem;
- c) Verificar como é feito o acolhimento das vítimas pertencentes a este estudo;
- d) Analisar o desempenho escolar de crianças e adolescentes vítimas de violência pertencentes a este estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo trará como fundamentação teórica os seguintes capítulos:

**Capítulo 1** – Um contexto histórico sobre a violência contra crianças e adolescentes no Brasil.

**Capítulo 2** – Caracterizando os tipos de violências contra crianças e adolescentes no Brasil.

**Capítulo 3** – Legislação a favor de crianças e adolescentes vítimas de violência no Brasil.

## METODOLOGIA

Para a realização desta dissertação de Mestrado, a pesquisa será voltada para o método de revisão bibliográfica e documental, sendo de modo qualitativa, descritiva e com estudo de caso de análise qualitativa voltada para estudo de casos.

A busca bibliográfica ocorrerá, prioritariamente, através de estudos com publicação entre os anos de 2020 a 2024, tendo como locais de busca bibliotecas eletrônicas científicas como a Scielo; Site da Organização Mundial da Saúde (OMS); Revista Brasileira de Saúde; Revista Latino Americano de Enfermagem; Portal da Secretaria de Saúde do Estado Amapá; Portal do Governo do Estado do Amapá; Site da Secretaria Extraordinária de Políticas Públicas para as Mulheres; para a busca de dados nas estatísticas serão utilizados o site do IBGE

(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística); Agência Brasil e TJAP (Tribunal de Justiça do Estado do Amapá).

Para o Estudo de caso, os dados serão referentes aos atendimentos de Crianças e adolescentes realizados no Centro de Atendimento à Mulher e a Família – CAMUF-AP. Serão selecionados de forma aleatória três casos atendidos no CAMUF no primeiro semestre de 2024.

O Centro de Atendimento à Mulher e à Família (CAMUF) foi criado pelo decreto governamental nº 4829 de 31 de outubro de 2005 e se constitui em um serviço de atendimento psicossocial e jurídico, atendendo a mulher vítima de violência, o ofensor, os filhos e demais membros da família envolvidos em conflito de violência.

A vítima pode ser atendida procurando pessoalmente o CAMUF ou mesmo, sendo encaminhada pela Rede de Atendimento à Mulher (RAM).

A vítima pode ser atendida se foi vítima de qualquer tipo de violência que seja praticada por membros de sua família com quem tenha relações de afeto: marido, filho (a), companheiro (a), ex-companheiro (a), pai, padrasto, madrasta, amigo (a), namorado (a), ex-namorado (a), irmão e etc. (SEMP, 2017).

Na busca de compreender os fatores que contribuem para uma possível desordem emocional que essas Crianças e Adolescentes poderão vir a desencadear futuramente, este trabalho visa entender os aspectos emocionais, o desenvolvimento na aprendizagem e comportamentos das vítimas que vivenciaram algum tipo de violência no âmbito familiar, ou quaisquer instituições que frequenta ou frequentavam. Portanto, sabe-se dos direitos protetivos que essas vítimas possuem, além de se obter uma rede de apoio para o atendimento inicial e consequentemente durante o processo que essas vítimas necessitam de ser atendidas.

## **ASPECTOS ÉTICOS**

O estudo será desenvolvido de acordo com os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, após aprovação do projeto no Conselho de Ética em Pesquisa da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais- FICS-Py.

## **CRONOGRAMA**

Construção do Projeto - 1º Semestre de 2023

Submissão ao CEP-FICS – 2º semestre de 2023

Pesquisa Bibliográfica – 2º semestre de 2023

Pesquisa Documental - 2º semestre de 2023

Pesquisa de Campo – 1º. Semestre de 2024

- Análise dos Dados de Campo - 2º semestre de 2024  
Elaboração do Relatório Final - 2º semestre de 2024  
Defesa da Dissertação – 1º. Semestre de 2025  
Publicação do Relatório Final Pós defesa - 1º semestre de 2025

## BIBLIOGRAFIA PRELIMINAR

- Brasil. Ministério da Saúde, (2010). Linhas de cuidados para proteção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violência. Recuperado de: [http://bvs.saude.gov.br/linha\\_de\\_cuidado\\_crianças\\_famílias\\_violências\\_pdf](http://bvs.saude.gov.br/linha_de_cuidado_crianças_famílias_violências_pdf). Acesso 30 de junho 2021.
- BRASIL. Lei n 8.069,13 de julho1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. Disponível em :[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis//L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis//L8069.htm) Acesso30/06/2021.
- HERDY, Thiago. Criança e Adolescente: ESTATÍSTICAS. In: Três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora. [S. l.], 5 mar. 2020. Site.
- BARBOSA, Cida. Crianças e adolescentes são alvo de vários tipos de violência diariamente. Correio Braziliense, 2019. Disponível em [https://www.correobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/09/interna\\_cidadesdf,781448/criancas-e-adolescentes-sao-alvo-de-varios-tipos-de-violencia.shtml](https://www.correobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/09/interna_cidadesdf,781448/criancas-e-adolescentes-sao-alvo-de-varios-tipos-de-violencia.shtml). Acesso: 30/06/2020 às 17:20.
- BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. Declaração dos Direitos da Criança de 1959. Disponível em:  
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html#:~:text=Princ%C3%ADpio%201&text=Todas%20as%20crian%C3%A7as%2C%20absolutamente%20sem,sua%20ou%20de%20sua%20fam%C3%ADlia>. Acesso em: 10/12/2020.
- CASTRO, Michelle Guedes Bredel de. NOÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: DIÁLOGOS, REFLEXÕES, INTERLOCUÇÕES, pág. 9. Disponível em:  
[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04\\_02.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf). Acesso: 24/06/2020. 35
- DENHAM, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-00862014000200014](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862014000200014). Acesso em: 10/12/2020.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. LEI N° 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 10/12/2020.
- ESTADO DO AMAPÁ. Assembleia Legislativa. Lei nº. 1.601, de 28 de dezembro de 2011.

FEIO, Ugor. Semana de combate à violência sexual infantil encerra com debates no AP, 2019. G1 AP. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2019/05/17/semana-de-combate-a-violencia-sexual-infantil-encerra-com-debates-para-criancas-e-adolescentes-no-ap.ghtml>. Acesso em: 02/07/2020.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Rede Abraça-me alerta sobre o que fazer em casos de abuso ou exploração sexual de menores, 2019. Disponível em:<https://www.portal.ap.gov.br/noticia/0905/rede-abraca-me-alerta-sobre-o-que-fazer-em-casos-de-abuso-ou-exploracao-sexual-de-menores>. Acesso em: 03/07/2020.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2019. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 06/12/2020.

Porto: Porto Editora, 2003-2020. Violência| Definição ou Significado de Violência. [consult. 2020-12-06 19:14:24]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/viol%C3%Aancia>. Acesso em 06/12/2020.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Psicologia do Desenvolvimento. 4. ed. rev. e ampl. – Fortaleza : EdUECE, 2015. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro\\_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf). Acesso em: 08/12/2020.

**FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS –  
FICS**

**MESTRADO: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**MESTRANDA: ROBERTO ASSUNÇÃO LOPES**

**ORIENTADOR: PROF. PÓS-DOUTOR RICARDO FIGUEIREDO  
PINTO**

**TÍTULO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA EDUCANDOS  
DO 6º AO 9º ANO NA VISÃO DOS PROFESSORES.**

**Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS**

**Mestrado: Ciência da Educação**

**Mestranda: Roberto Assunção Lopes**

**Orientador: Prof. Pós-doutor Ricardo Figueiredo Pinto**

**Título: A importância da leitura para educandos do 6º ao 9º ano na visão dos professores.**

## **INTRODUÇÃO**

A leitura dentre muitas outras qualidades, é importante para o desenvolvimento de um indivíduo pois estimula o raciocínio, contribui com a melhoria do nível de atenção e de percepção do indivíduo, melhora e amplia o seu vocabulário, contribui para o aprimoramento da capacidade interpretativa do sujeito, além de proporcionar ao leitor um conhecimento amplo e diversificado sobre vários assuntos, contribui para desenvolver o senso crítico, a criatividade, imaginação, e a comunicação, e de forma bem perceptível amplia a habilidade na escrita.

Além disso com a prática a leitura estará exercitando o cérebro, trabalha mais a memória e aumentando, as possibilidades para a efetivação de novas sinapses cerebrais, e guardar novas informações no “HD” cerebral. Estudos têm mostrado que a longo prazo outros benefícios advém para o indivíduo como a prevenção de Alzheimer e Demência

Outro dado muito interessante, pois as crianças representam 23% da população geral e elas costumam ler diariamente, porém este estudo não diz quanto elas leem. De acordo com uma pesquisa recente “Retratos da Leitura no Brasil” revelou que 31% dos brasileiros nunca compraram um livro e quase metade da população não tem o hábito de ler. Já em uma divisão por idade, a única faixa etária que teve aumento de leitores foi a de crianças entre os 5 a 10 anos. Todas as outras, incluindo adolescentes, jovens e adultos, leram menos em relação à última pesquisa. Mesmo com a queda, os pré-adolescentes de 11 a 13 compõem a faixa etária que mais lê no país com 81%. Ainda de acordo com o estudo em questão, crianças e adolescentes concentram as maiores proporções de leitores na população. Na faixa de 5 a 10 anos, 67% são leitores. O topo do índice está na faixa de 11 a 13 anos, com 84%, e 75% entre os jovens de 14 a 17 anos.

Em relação a um ranking de leitura publicado em 2021, levando em consideração as notas deste ranking, 50% dos brasileiros tem resultados nível 1 em leitura, numa 1 a 6, na qual 1 é o pior índice de desempenho. Por isso, com certeza, fica evidente que a compreensão média do brasileiro é literal e tende a se restringir a frases curtas. Em termos de publicação, livros educacionais e não ficção, observa-se que o Reino Unido lidera a lista com 188 mil publicações.

É seguido pela Itália, com 130.376, e logo depois pela Rússia, que publicou 116.915 livros. Nomes como Alemanha (79.916 livros), México (18.577), Canadá (12.651) e Argentina (9.931) estão presentes no levantamento. Para quem quiser acessar dados mais detalhados do cenário editorial no Brasil pode buscar no SNEL. O Brasil, a partir do levantamento de registros de ISBN apresenta o seguinte histórico nos últimos anos (livros e softwares):

- a) 2020 – 150.231
- b) 2019 – 135.221
- c) 2018 – 143.868
- d) 2017 – 139.523
- e) 2016 – 118.179

Entendemos ser fundamental pesquisar como professores, de todas as disciplinas, que atuam com crianças e adolescentes estão percebendo a importância da leitura dos educandos, neste sentido este estudo buscará responde as seguintes questões.

## QUESTÕES A INVESTIGAR

- a) Na percepção dos professores qual a importância da leitura para o desenvolvimento e sucesso dos alunos da rede pública estadual de ensino do Pará?
- b) Quais são as principais dificuldades educacionais enfrentadas pelos professores, da rede pública estadual de Ensino do Pará, advindas pelas dificuldades de leitura apresentadas pelos educandos?
- c) De que maneira os professores trabalham atividades de leitura nas escolas públicas estadual de ensino do Pará, visando facilitar o processo ensino-aprendizagem dos educandos?

## OBJETIVO GERAL

Avaliar a importância da leitura para educandos do 6º ao 9º ano na visão dos professores pesquisados neste estudo

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar a percepção dos professores sobre a importância da leitura para o desenvolvimento e sucesso dos alunos da rede pública estadual de ensino do Pará;
- b) Verificar as principais dificuldades educacionais enfrentadas pelos professores, da rede pública estadual de Ensino do Pará, advindas pelas dificuldades de leitura apresentadas pelos educandos;

- 
- c) Identificar de que maneira os professores trabalham atividades de leitura nas escolas públicas estadual de ensino do Pará, visando facilitar o processo ensino-aprendizagem dos educandos.
  - d) Propor um guia de leitura para os professores utilizarem com os educandos visando melhorar a performance de leitura dos mesmos.

## REFERÊNCIAL TEÓRICO

Este estudo trará como fundamentação teórica os seguintes capítulos:

**Cap 1 – A importância da leitura em idade escolar**

**Cap 2 – A estatística mundial sobre a leitura em idade escolar**

**Cap 3 – Estratégias de ensino que visem a melhoria da leitura dos jovens em idade escolar**

## METODOLOGIA

**Tipo de estudo** - Pesquisa bibliográfica e de campo do tipo transversal e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica utilizará como bases de dados a plataforma Google Acadêmico, e os artigos indexados no Scientific Electronic Library Online (SciELO), além de outros sites que contenham dados científicos sobre a temática em estudo, e também informações disponíveis no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá.

**População do Estudo** – será composta por professores que atuam na Escola Estadual General Gurjão, pertencente a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará.

**Amostra do estudo** – será composta pelo universo da população, dos docentes que atuam do 6º ao 9º. ano de ensino.

**Forma de coleta de dados** - Os dados serão coletados por meio de um questionário com questões gerais para a caracterização da amostra, e questões específicas que buscarão responder as questões a investigar proposta para este estudo. O questionário será desenvolvido de acordo com a Escala tipo Likert, a qual exige resposta graduada para cada afirmação. Geralmente a resposta é apresentada em 5 graus, sendo um extremo o total desacordo (grau 1), e o outro extremo o total acordo (grau 5); o ponto intermediário (grau 3) representa o indeciso (Anastasi, 1977).

**Elementos de Inclusão** - serão incluídos no estudo os gestores e professores ativos e que voluntariamente quiserem participar do estudo, e que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Elementos de Exclusão** – serão excluídos da amostra os professores que estiverem de licença por algum motivo e os que não responderem o questionário em tempo hábil.

**Forma de análise dos dados** - A partir dos achados da Escala de Likert, será possível identificar diferentes opiniões e tendências do grupo pesquisado. Portanto, as respostas serão analisadas a partir de estatísticas descritivas, como a média de cada pergunta e o percentual alcançado.

## ASPECTOS ÉTICOS

O estudo será desenvolvido de acordo com os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, após aprovação do projeto no Conselho de Ética em Pesquisa da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais- FICS-Py.

## CRONOGRAMA

Construção do Projeto - 2º Semestre de 2023

Submissão ao CEP-FICS – 2º semestre de 2024

Pesquisa Bibliográfica – 1º semestre de 2024

Pesquisa Documental - 2º semestre de 2024

Pesquisa de Campo – 2º. Semestre de 2024

Análise dos Dados de Campo - 2º semestre de 2024

Elaboração do Relatório Final - 1º semestre de 2025

Defesa da Dissertação – 1º. Semestre de 2025

Publicação do Relatório Final Pós defesa - 1º semestre de 2025

## BIBLIOGRAFIA PRELIMINAR

<http://www4.unijui.edu.br/index.php/2011/41-agosto-2011/305-universitarios-brasileirosleem-de-1-a-4-livros-porano#:~:text=Levantamento%20feito%20pelo%20jornal%20O,universit%C3%A1rios%20brasileiros%20n%C3%A3o%20leem%20muito.>

<https://osalto.com.br/dicas-para-ler-mais-livros-em-2021/>

<https://veja.abril.com.br/educacao/universitarios-brasileiros-leem-de-1-a-4-livros-por-ano/>

[https://www.google.com/search?q=quantos+livros+as+crian%C3%A7as+brasileiras+leem+p+or+ano%3f&sxsrf=aliczs3\\_rj11yecxxvib7zyvadhfodjq%3a1666899157870&ei=1dxay73anjkh5oupkmmoay&ved=0ahukewj9mlmhk4h7ahwsa7kgcqua2qq4dudca8&uact=5&oq=quantos+livros+as+crian%C3%A7as+brasileiras+leem+por+ano%3f&gs\\_lcp=cgdnd3mtd2l6eam6cggaecq1gqqsam6bwgjeoccc6bwgueoocecc6bagjecc6bagaeem6bagueem6bqgaeiaeogsiaabcabbexaxcdatoicaaqsqmqgw6e6c](https://www.google.com/search?q=quantos+livros+as+crian%C3%A7as+brasileiras+leem+p+or+ano%3f&sxsrf=aliczs3_rj11yecxxvib7zyvadhfodjq%3a1666899157870&ei=1dxay73anjkh5oupkmmoay&ved=0ahukewj9mlmhk4h7ahwsa7kgcqua2qq4dudca8&uact=5&oq=quantos+livros+as+crian%C3%A7as+brasileiras+leem+por+ano%3f&gs_lcp=cgdnd3mtd2l6eam6cggaecq1gqqsam6bwgjeoccc6bwgueoocecc6bagjecc6bagaeem6bagueem6bqgaeiaeogsiaabcabbexaxcdatoicaaqsqmqgw6e6c)

agaebqhhakogyiabaweb46bqgaekiesgqitrgbsqiqrgasgqirhgaumwdwmb2ylh6aajwahgc  
gag gbygb91gsaqwwljqzljqums4xljkyaqcgaqgwaqriaqjaqe&sclient=gws-wiz

<https://www.google.com/search?q=ranking+de+leitura+mundial+2021&oq=ranking&aq s=c>

hrome.0.69i59j69i57j69i59l2j0i433i512j0i131i433i512j69i60l2.5331j0j7&sourceid=chrom e &ie=UTF-8

<https://www.moneytimes.com.br/brasil-e-o-8o-pais-que-mais-le-no-mundo-veja-rankingcompleto/>

<https://www.redeicm.org.br/purissimo/a-importancia-de-se-cultivar-o-habito-da-leitura/>  
Plataforma: Brasil Paralelo/ YouTube Trilogia Pátria Educadora Plataforma: Brasil Paralelo/ YouTube Entre lobos Podcast/YouTube Canal Guilherme Fiúza: Que país é esse?

[https://www.google.com/search?q=quantos+livros+as+crian%C3%A7as+brasileiras+leem+por+ano%3F&sxsrf=ALiCzsZ3\\_rj11yeCXxvIb7zyvAdHfodjQ%3A1666899157870&ei=1dxay73aNJKH5OUPxKmMoAY&ved=0ahUKEwj9mLmhk4H7AhWSA7kGHcQUA2QQ4dUDCA8&uact=5&oq=quantos+livr os+as+crian%C3%A7as+brasileiras+leem+por+ano%3F&gs\\_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAM6Cg gAE](https://www.google.com/search?q=quantos+livros+as+crian%C3%A7as+brasileiras+leem+por+ano%3F&sxsrf=ALiCzsZ3_rj11yeCXxvIb7zyvAdHfodjQ%3A1666899157870&ei=1dxay73aNJKH5OUPxKmMoAY&ved=0ahUKEwj9mLmhk4H7AhWSA7kGHcQUA2QQ4dUDCA8&uact=5&oq=quantos+livr os+as+crian%C3%A7as+brasileiras+leem+por+ano%3F&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAM6Cg gAE)

[\[porano#:~:text=Levantamento%20feito%20pelo%20jornal%20O,universit%C3%A1rios%20brasileiros%20n%C3%A3o%20leem%20muito\]\(http://www4.unijui.edu.br/index.php/2011/41-agosto-2011/305-universitarios-brasileirosleem-de-1-a-4-livros- porano#:~:text=Levantamento%20feito%20pelo%20jornal%20O,universit%C3%A1rios%20brasileiros%20n%C3%A3o%20leem%20muito\)](http://www4.unijui.edu.br/index.php/2011/41-agosto-2011/305-universitarios-brasileirosleem-de-1-a-4-livros-</a></p></div><div data-bbox=)

<https://www.moneytimes.com.br/brasil-e-o-8o-pais-que-mais-le-no-mundo-veja-rankingcompleto/>

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2019/03/13/franceses-leem-21-livros-por-anocinco-vezes-mais-que-brasileiros.htm>

<https://diagramando.com.br/blog/editorial/saiba-quais-sao-os-paises-que-mais-leem-livrosno-mundo/>



# SEÇÃO DE PALESTRA

**Minicurso:** Filosofia e Educação Física: Mente e Corpo Saudável

**Ministrante:** Professor doutor Anibal Neves da Silva

**Ementa:** Apresentar uma concepção pedagógica de caráter universal para profissionais de Educação Física a partir dos conceitos filosóficos de humano, de educação, de formação e de profissão. A proposta do minicurso é propiciar uma reflexão filosófica de como a educação/atividade física pode contribuir para que o sujeito (homem e mulher) alcance a condição de “mente e corpo sã”.

**Objetivos:**

**Geral:** Discernir sobre a relevância da Filosofia para a formação humana do profissional de Educação Física.

**Específicos:**

- Conhecer a importância da Filosofia para se alcançar o bem-estar da existência humana, segundo Sócrates.
- Entender no que consistia a Paideia na Grécia antiga.
- Compreender a relevância da atividade física a luz da Filosofia, para a formação cidadã e política, segundo Platão.
- Elucidar que a ação subjetiva do filosofar “exercício de reflexão mental”, é tão importante quanto o exercício físico para se alcançar uma boa saúde
- Aprender como desenvolver uma relação de simetria “mente e corpo sã” para se obter o bem-estar da vida no tempo presente.

**Conteúdo Programático:**

- Conceito de etimológico, ontológico e hermenêutico de Filosofia.
- A concepção de sujeito humano, segundo Sócrates.
- A importância do “conhecimento de si” (mente) e do “cuidado de si” (corpo), segundo Sócrates.
- Conceito de Paidéia.
- A atividade física como disciplina indispensável do currículo da formação filosófica do jovem grego da antiguidade.
- Como a Filosofia elucida a relevância da atividade física para a formação cidadã e política na sociedade da Pólis da Grécia antiga.

- O exercício do filosofar como condição primaz para a realização da atividade física.
- Aprendendo que o corpo só é sã se a mente estiver sã.
- Mente sã e corpo sã são condições *sine qua nom*, para que homem e mulher alcancem boa saúde e bem-estar em sua vida.

**Competência:** Adquirir conhecimentos concernentes à relação pedagógica entre Filosofia e Educação Física, com vistas a elucidar os graduandos e graduados a aplicarem a referida relação no exercício de sua profissão.

**Habilidades:**

- Elucidar sobre a relação pedagógica existente entre Filosofia e atividade física desde a antiguidade.
- Reaprender a importância da Filosofia na formação e na aplicação funcional do profissional de Educação Física.
- Empreender Diálogos filosóficos sobre a relevância da atividade física na saúde mental e física das pessoas.
- Refletir sobre a relevância da atividade física para todas as etapas da vida humana.
- Aprender que não há uma educação plena sem Filosofia e Educação Física.
- Compreender que uma boa saúde e bem-estar de vida dependem de uma “mente e corpo sã”.

**Estratégias de Ensino:** Aula expositiva; apresentação de vídeos; roda de discussões; apresentação e análise da filosóficas.

**Recursos:** Datashow, computador, som e outros equipamentos.

**Critério de Avaliação:**

- Análise reflexiva e pedagógica sobre o aprendizado epistêmico e prático dos discentes.
- Aplicação de Seminário.

**Bibliografia**

CUNHA, José Auri. *iniciação à investigação filosófica: um convite ao filosofar*. 2013, São Paulo: Editora Alínea.

- DILTHEY, Wilhelm. *A Essência da Filosofia*. Tradução: Marco Antônio Casanova. 2014, Rio de Janeiro: Editora Vozes
- PLATÃO. *A República. Os Pensadores*. 2000, Rio de janeiro: Editora Nova Cultural Ltda.
- PLATÃO. *Diálogos: O Primeiro Alcibiades*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 1975, Para: Coleção Amazônica. Editora Universidade Federal do Para.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. 2007, São Paulo: Autores Associados.
- SÓCRATES. “*Homem, conhece-te a ti próprio*”. Coleção Pensamento Vivo. 2005, São Paulo: Editora Martin Claret Ltda.



# SEÇÃO DE SLIDES

# ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE RISCO E RESILIÊNCIA EM EXPORTAÇÕES AGRÍCOLAS NO BRASIL:

O CASO DA SOJA NO ANO DE  
2021, NO PERÍODO DA  
PANDEMIA DO COVID-19

Allyne Bendayan  
Aluna do Curso de Mestrado em Administração

Pós-Doc. Ricardo F. Pinto  
Professor Orientador

Asunción - PY | 2024

## Resumo

Este estudo investiga as complexas dinâmicas enfrentadas pelo setor agrícola brasileiro durante a pandemia de COVID-19, com um enfoque específico na cultura da Soja.

- Análise do comportamento das exportações de soja em 2021, considerando os impactos da pandemia na economia brasileira, especialmente no agronegócio.
- Revisão de literatura combinada com análise empírica.
- Pesquisa com dados quantitativos e qualitativos. Cenário desafiador marcado por interrupções e flutuações no mercado.
- Resiliência observada na cadeia produtiva da soja.

### Estratégias fundamentais:

- diversificação de mercados,
  - implementação de tecnologias digitais
  - adoção de rigorosos protocolos sanitários
- Colaboração entre o setor público e privado
- Implementação de políticas governamentais de suporte

**Resiliência do setor agrícola = Eficácia das estratégias de gestão de riscos e resiliência adotadas.**



# Sumário



- Introdução
- Problemática
- Justificativa
- Questões a investigar
- Objetivos
- Referencial Teórico
- Metodologia
- Análise de Dados
- Resultados
- Conclusões e Recomendações

Allyne Bendayan

Administração | 2024



## Introdução

- Impacto da Pandemia de COVID-19 na Economia Global
- Ambiente de restrição comercial
- Necessidade de repensar estratégias econômicas e comerciais
- Desafios tanto no mercado interno quanto no externo
- Novo normal: restrições e novas demandas em 2021

O Brasil, como uma das principais potências emergentes, não foi exceção a essa reestruturação. (Brito, 2021).

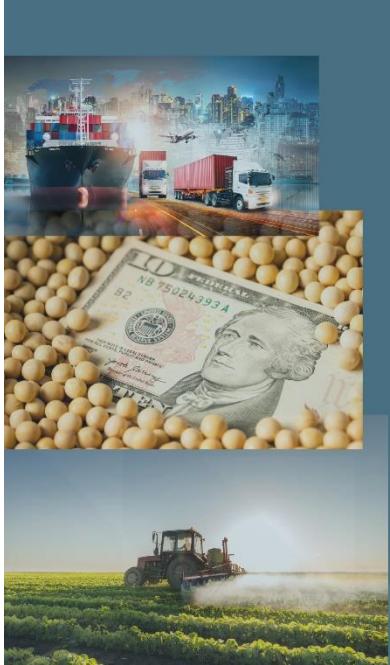
Exportações brasileiras afetadas. (Silva; Silva, 2020)

Agronegócio se manteve firme e expandiu (Marcelino et al. 2020)

Crescimento de 5% em 2020 (CNA, 2021)

Cadeia de Soja: produto mais exportado em 2021, alta demanda, resiliência (Marcelino et al. 2020)





## Problema

Como as exportações brasileiras de soja se comportaram durante o cenário de pandemia, no ano de 2021?

## Questões norteadoras

- Como as flutuações da economia influenciaram na questão dos volumes exportados e os preços da soja;
- Quais medidas foram adotadas para mitigar riscos;
- Como a balança comercial brasileira foi afetada pela pandemia;
- Qual papel das exportações e do agronegócio na balança comercial;
- Houve aumento ou redução nas exportações brasileiras de soja;
- Quais são as perspectivas do mercado de exportação da soja brasileira.

# Justificativa

## Entender:

- Impactos da pandemia de Covid-19 na economia brasileira
- Efeitos sofridos no agronegócio, especificamente na cadeia de Soja (commodity líder no ranking nacional de exportação)

## Por que este tema?

Importância da compreensão dos impactos da Covid-19 no ano de 2021, nos cenários nacional e internacional.

Influência nas práticas produtivas, o desempenho econômico e a oferta de produtos e serviços no mercado externo. (Melo; Cabral, 2020; Rossoni, 2020).



# Questões a investigar

- a) Como as exportações de soja brasileira se comportaram ao longo do ano de 2021 no cenário de pandemia?
- b) Quais foram os impactos positivos e negativos do cenário pandêmico na economia brasileira, especialmente no agronegócio, em 2021?
- c) Como a pandemia de Covid-19 impactou as exportações brasileiras de soja no ano de 2021?
- d) O que a exportação de soja representou para a economia brasileira em 2021?

## Objetivos

### Objetivo Geral

Compreender o comportamento das exportações de soja nacional referente ao ano de 2021, face ao impacto da pandemia de Covid-19.

### Objetivos Específicos

- a) Investigar de forma sistemática as principais publicações e dados sobre as exportações brasileiras de soja no cenário mundial, no período de pandemia (Covid 19), no ano de 2021
- b) Verificar os impactos que a pandemia causou no setor de agronegócio brasileiro e nas exportações de soja no período 2021
- c) Analisar o comportamento da exportação de soja para a economia nacional no ano de 2021



# Referencial Teórico

## Comércio Internacional e Agronegócio: Impactos Econômicos da Covid-19 no mercado global

### Cenário Global:

- Incertezas socioeconômicas
- Limitações substanciais do desenvolvimento econômico
- Influência negativa sobre as exportações
- Necessidade de adotar estratégias de resiliência que permitam mitigar os impactos das crises

Botelho, 2017

### Estratégias de Gestão de Riscos

- Lidar com situações de crise
- Adoção de Estratégias de resiliência
- Mitigar impactos das crises
- Garantir que o comércio internacional continue sem interrupções

(Botelho, 2017)



## Comércio Internacional e Agronegócio: Impactos Econômicos da Covid-19 no mercado global

- **Impacto nas exportações:** queda de demanda por *commodities* (petróleo, minério de ferro e soja) e desvalorização do real frente ao dólar.

Grundling; Campos, 2022

- Impacto significativo na Economia Brasileira
- Suspensão do comércio não essencial e *lockdowns* (OMS)
- Necessária adaptação do comércio na nova realidade

Brito, 2021

- Mercado Brasileiro: Impactos no quantitativo exportado para os principais parceiros (EUA e Argentina) (Hister et al, 2021)
- Aumento de exportações para China em 14% em 2021
- Crescimento em 30% como principal exportador de soja no mundo
- Impacto do Agronegócio do PIB Brasileiro (marco histórico em 2021: 26,6%)

## Exportações Brasileiras: análise histórica, econômica e a cadeia de valor da soja

### Brasil

- País continental
  - Riqueza de recursos naturais
  - Importância das exportações para economia nacional
  - Capacidade de promoção de competitividade e contribuição à indústria de transformação
- (Filho et al. 2018)

- **Anos 2000:** Crescimento das exportações  
(Sarquis, 2011)
- **2021:** Balança comercial com superávit de US\$ 61 bilhões  
(Brasil, 2022).

**2021: Corrente comercial superior a US\$ 500 bilhões:**

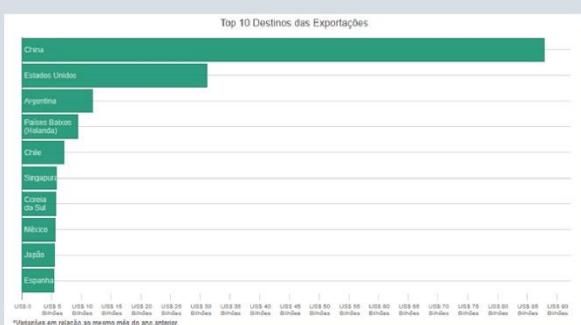
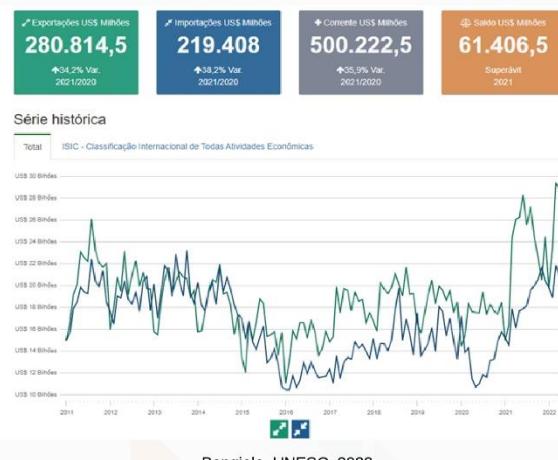
- Exportações somaram cerca de US\$ 280 bilhões  
Importações com uma média de US\$ 219 bilhões
- Balança comercial brasileira: **superávit de mais de US\$ 61 bilhões** (o segundo melhor desde 1995), valor aproximadamente 21% maior se comparado com o ano de 2020

Bongiolo; Unesc, 2022

Segmento de produtos (**commodities**) é consideravelmente relevante à pauta exportadora nacional, já que representa uma contribuição significativa sobre os resultados exportadores e o superávit na balança comercial brasileira

Silva et al., 2020

**Série histórica da Balança Comercial Brasileira (2011-2022)**



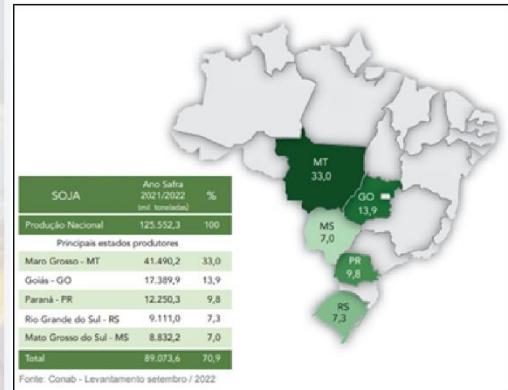
China: principal parceiro comercial nas exportações brasileiras do ano de 2021 (saldo positivo de US\$ 40 bilhões), seguido dos EUA (saldo negativo de US\$ 8 bilhões) e Argentina (saldo negativo de US\$ 0,07)

## A Cadeia da Soja

- Início Século XIX: Estudos sobre o grão no Brasil
- 1960: Introdução da produção comercial Rio Grande do Sul
- 1970: Expansão para outros estados Centro-Oeste
- 1990: Expansão Norte-Nordeste
- 2020: Estimativa de 124,8 milhões de toneladas produzidas (Bastos et al. 2023)

A Soja é exportada em mais de 15 diferentes tipos de classificação  
Classificação pela Nomenclatura Comum do Mercosul (farinha, em grãos, preparados, bagaços, semeadura, óleo, proteínas em pó etc.

Estados produtores de Soja



## A cadeia de valor da soja

Principais produtos exportados pelo Brasil em 2021

Nome do Produto	Percentual
Minério de Ferro e seus concentrados	16%
<b>Soja</b>	<b>14%</b>
Óleos brutos de petróleo ou minerais betuminosos, crus	11%

Fonte: adaptado Bongiolo, UNESC, 2022

Os três principais destinos das exportações de Soja brasileiras dos três produtos mais exportados no ano de 2021 são, em ordem decrescente:

### Soja (US\$ 38,6 bilhões exportados)

- I. China: US\$ 27.208.101.300
- II. Espanha: US\$ 1.665.074.447
- III. Tailândia: US\$ 1.289.044.154

China é responsável por cerca de 32% do destino das exportações brasileiras, os Estados Unidos detêm aproximadamente 12% do total de exportações e a Argentina apenas 4%

## A Cadeia da Soja Produção

Em 2021, a cadeia produtiva da soja alcançou uma produção de 125.552,3 mil toneladas: um aumento de 9,9% em comparação com o ano anterior

As exportações foram da ordem de 51.511,3 mil toneladas da commodity (CONAB, 2021)

### Soja em 2021

ÁREA	PRODUTIVIDADE	PRODUÇÃO
41.452,0 mil ha	3.029 kg/ha	125.552,3 mil t
+4,9%		
Comparativo com safra anterior.		
Fonte: Conab.		
SUPRIMENTO	DEMANDA	
ESTOQUE INICIAL 8.851,3 mil t	CONSUMO INTERNO 51.511,3 mil t	
PRODUÇÃO 125.552,3 mil t	EXPORTAÇÕES 77.199,2 mil t	
IMPORTAÇÕES 500,0 mil t	128.710,5 mil t	
134.903,6 mil t		

Fonte: CONAB, 2021

Soja - Produção (milhões de toneladas)											
Mundo	1º EUA	2º Brasil	3º Argentina	4º China	5º Índia	6º Paraguai	7º Canadá	8º Bolívia	9º Ucrânia	10º Rússia	
2021	381	122	131	53	18	12	11	7,5	3,2	4,2	4,9
2000-2021	5.812	2.048	1.665	961	333	222	151	102	48	45	41

2021: Estimativa

Fonte: Embrapa, 2022

Brasil produziu, só em 2021, 131 milhões de toneladas conforme dados da Embrapa (2022), figurando como o 2º maior produtor do grão nas últimas 2 décadas (2000-2021)

## A Cadeia da Soja Exportação

SOJA EXPORTAÇÃO (QUANTIDADE)											
Mundo	1º Brasil	2º EUA	3º Argentina	4º Paraguai	5º Canadá	6º Uruguai	7º Holanda	8º Ucrânia	9º Rússia	10º China	
2021	181	91	62	6,8	6,4	5,2	2,5	0,91	2,9	1,2	0,06
2000-2021	2.241	895	895	179	88	61	35	26	25	6,0	5,2

2021: Estimativa

Fonte: Embrapa, 2022



Brasil foi o maior exportador mundial de soja em grãos, em 2021, com aproximadamente 50% do comércio. Esta posição foi firmada nos últimos 22 anos, em que o Brasil exportou quase 40% do total. (Embrapa, 2022)

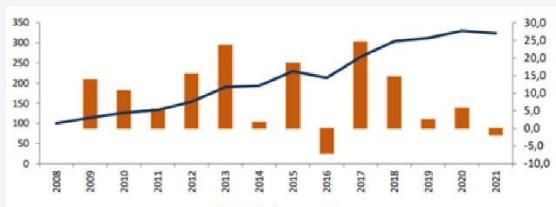
As exportações brasileiras de soja somaram US\$ 31 bilhões em 2021, liderando o comércio internacional, e US\$ 391 bilhões de dólares nas duas últimas décadas. (Embrapa, 2022)

SOJA EXPORTAÇÃO (VALOR)											
Mundo	1º EUA	2º Brasil	3º Argentina	4º Paraguai	5º Canadá	6º Uruguai	7º Holanda	8º Ucrânia	9º China	10º Rússia	
2021	61	21	31	1,9	1,9	1,9	0,74	0,32	1,0	0,04	0,39
2000-2021	997	407	391	74	35	30	16	12	11	3,9	2,0

Fonte: Embrapa, 2022

## Impacto da Pandemia e Resiliência da Cadeia da Soja

Índice de volume das exportações da agropecuária e variação percentual - 2020/2021



Fonte: FGV IBRE, 2022

Na balança comercial brasileira, a soja figura como protagonista na economia brasileira, devido a sua capacidade de resiliência, bem como à alta demanda por produtos alimentares (Marcelino et al., 2020).

Crescimento de 22,2% da exportação de produtos agropecuários, principalmente soja, com 35,3% de aumento.

(Ministério da Economia, 2022)

## Projeções e Perspectivas Exportações de Soja

Projeções das exportações dos principais produtos da pauta exportadora, entre 2020 e 2021 e 2030 e 2031 e variação percentual entre os períodos

Produtos	2020/2021	2030/2031	Variação (%)
Soja (milhões de toneladas)	85,3	116	33,6
Milho (milhões de toneladas)	29,5	42,4 - 61	43,8
Café (milhões de sacas)	29,7	38,9	23,0
Algodão em pluma (milhões de toneladas)	2,2	2,8	29,0
Açúcar	26,6	32,7	22,8

Fonte: Embrapa, 2022

Brasil com 33,6% de fornecimento da Soja na próxima década (2030-2031)

(MAPA, 2021)

Brasil como principal exportador da soja com cerca de 55,5% do comércio mundial

(USDA, Estados Unidos, 2021; Embrapa, 2022)

A tendência é a elevação na próxima década, atingindo em torno de 120 milhões de soja em grão na Safra 2030/2031

(Brasil, 2021; Estados Unidos, 2021)

## Projeções e Perspectivas Exportações de Soja

A diversificação das exportações não só aumenta as receitas dos produtores, mas também fortalece a posição da América Latina e do Caribe no mercado global, tornando-os menos dependentes de um número restrito de produtos e mercados

(Embrapa, 2022)

As projeções do MAPA indicam que a produção de soja para o ciclo 2031/32 será de 179,3 milhões de toneladas, um acréscimo de 42,8% em relação ao produzido em 2021/22, ainda que seja um percentual abaixo do crescimento ocorrido na década que antecedeu (54,1%).

Esse crescimento baseia-se na expansão da área produtiva (49,5%).

Produção, Consumo e Exportação de Soja em Grão (mil ton)

	Produção (mil t)		Consumo (mil t)		Exportação (mil t)	
	Projeção	Lsup.	Projeção	Lsup.	Projeção	Lsup.
2021/22	125.552	-	47.905	-	77.199	-
2022/23	150.364	-	51.207	-	91.950	-
2023/24	142.192	155.992	50.597	54.589	90.490	101.781
2024/25	153.515	168.424	51.178	55.663	95.007	108.360
2025/26	153.316	171.531	53.283	57.848	97.320	113.237
2026/27	159.927	179.669	54.004	59.199	100.446	118.304
2027/28	162.513	184.336	54.580	60.272	103.273	122.967
2028/29	167.478	190.827	55.972	61.864	106.209	127.554
2029/30	171.037	196.021	57.044	63.265	109.105	131.991
2030/31	175.426	201.832	57.833	64.431	112.016	136.343
2031/32	179.325	207.142	58.932	65.783	114.922	140.609

Fonte: Embrapa; Conab, 2022

Variação %	
2021/22 a 2031/32	
Produção (mil t)	42,8%
Consumo (mil t)	23,0%
Exportação (mil t)	48,9%

## Metodologia

### Qualitativa



Pesquisa descritiva e bibliográfica, a qual, segundo Gil (2010), tem como objetivo a descrição e o estudo das características de uma determinada população, podendo ser usadas na identificação de possíveis relações entre variáveis

Análise de dados sobre a pandemia e os impactos na economia nacional e internacional, indicadores sobre exportações, agronegócio e soja.

### Estudo



Investigação, análise e triagem de dados em fontes de busca de artigos indexados

Bases de dados eletrônicas: IPEA, IBGE, Revistas Eletrônicas, Ministério da Economia (Planejamento), Ministério do Comércio Exterior, Ministério da Agricultura, Conab, Embrapa, Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços, Google Acadêmico

Inicialmente com a terminologia “exportações brasileiras em 2021”, seguindo-se: “o impacto do covid-19 nas exportações brasileiras”, “balança comercial brasileira em 2021”, “exportações de soja em 2021”, “gestão de riscos na economia e na pandemia de covid” e “caracterização da soja”.

# Metodologia

## Critérios de inclusão e exclusão de artigos e documentos

Estratégia:

1. Acesso às publicações e textos na íntegra disponíveis;
2. Ano de publicação a partir de 2021;
3. Ser artigo indexado em periódico científico, dados em sistema do governo, publicação de instituição reconhecidamente detentora de expertise no tema;
4. Conter dados sobre o quantitativo de exportações brasileiras, de soja, e dados da balança comercial.

Percorso metodológico da seleção dos artigos



Fonte: 2024, autor

## Análise dos Resultados

Quanto as publicações e dados sobre as exportações brasileiras de soja no cenário mundial, no período de pandemia de Covid-19, no ano de 2021

- Brasil: país agroexportador, potencial fornecedor de produtos de base por meio das commodities, principalmente ligadas ao agronegócio.
- Responsável por cerca de 8% da alimentação mundial de grãos
- As projeções são favoráveis para a próxima década
- A demanda por produtos que são alimentares tende a crescer em 60% nos próximos 10 anos

- Exportação: método mais acessível e prevalente para internacionalização de empresas
- Contribui para o crescimento econômico nacional
- Aumento da competitividade e fortalecimento das relações diplomáticas e comerciais

# Análise dos Resultados

Quanto as publicações e dados sobre as exportações brasileiras de soja no cenário mundial, no período de pandemia de Covid-19, no ano de 2021

## PANDEMIA

- Cenário desafiador e restritivo
- Quebra na confiança do investidor e do consumidor
- Acontece a desaceleração por demanda de produtos e serviços no exterior
- Necessidade de reestruturação
- Necessidade de conciliar as restrições com as demandas que surgiam no "novo normal"

Implementação de estratégias de gestão de riscos e resiliência são importantes para manter o equilíbrio da Balança Comercial, que é um indicador crucial da saúde econômica de um país

# Análise dos Resultados

Quanto as publicações e dados sobre as exportações brasileiras de soja no cenário mundial, no período de pandemia de Covid-19, no ano de 2021

- Estratégias de cunho governamental implementadas para reduzir o impacto da pandemia no comércio nacional
- Isenção governamental de tributos: suporte ao setor exportador
- Resultados positivos e crescimento da competitividade internacional
- Estímulo às exportações e retomada a partir de 2021

2020: PIB do Agronegócio Brasileiro: 24,31% / 2021: PIB de 26,6%

Balança comercial brasileira fechou 2021 com superávit de US\$ 61 bilhões

Crescimento de 21,1% em relação à 2020, superando, ainda, o recorde de US\$ 56 bilhões em 2017

**Favorece o  
Agronegócio**



Necessidade de aumentar a produção alimentar mundial em 60% até 2050, representa uma oportunidade de crescimento constante.

(Brito, 2021)

# Análise dos Resultados

A pandemia teve um impacto considerável, de forma negativa, na economia brasileira, afetando diversos setores e segmentos industrial, todavia, o setor agrícola ou de base florestal continuou aquecido, em uma perspectiva a longo prazo.

**Tendência de crescimento das exportações de produtos agropecuários.**

Sobre os impactos que a pandemia causou no setor de agronegócio brasileiro e nas exportações de soja, no período de 2021

**Agronegócio** permaneceu firme e se expandiu, mesmo no cenário de crise sanitária.

Abertura de novos mercados e houve venda de produtos que fortaleceram o comércio exterior brasileiro

Setor basilar para manutenção da economia brasileira durante a pandemia

Houve crescimento da economia brasileira por conta do agronegócio, apesar do cenário que se apresentava

# Análise dos Resultados

Soja foi o produto agrícola mais exportado no ano de 2021

É um dos principais produtos da pauta de exportações brasileiras

China como principal parceiro comercial do Brasil

Sobre os impactos que a pandemia causou no setor de agronegócio brasileiro e nas exportações de soja, no período de 2021

A capacidade do Brasil de aumentar a produção agrícola e atender à crescente demanda mundial posiciona o país como um **ator chave no cenário internacional**. Portanto, mesmo em tempos de crise, o agronegócio continua a ser um pilar fundamental da economia brasileira, contribuindo significativamente para o crescimento econômico e o desenvolvimento sustentável (Brito, 2021).

- Em que pese os impactos negativos e baixas no quantitativo exportado pelo Brasil, houve aumento significativo nas exportações para China: Especialmente no mercado da Soja (14%)
- Retomada do Brasil como principal exportador dessa commodity no mundo: 30% de crescimento
- Resultados positivos em suas transações comerciais internacionais a partir do 2º semestre de 2021

(Hister et al, 2021)

# Análise dos Resultados

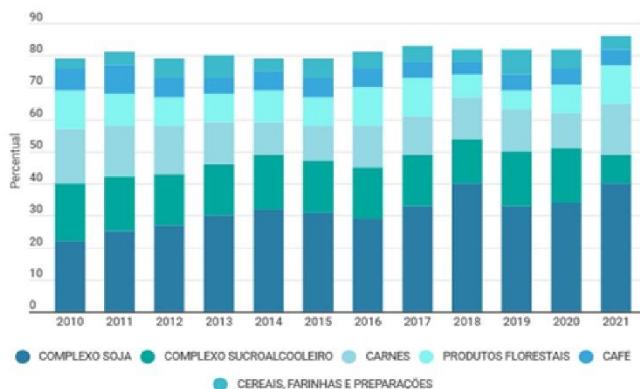
## Representatividade da Soja

2010: 18% das exportações do agronegócio  
2020: 35% das exportações do agronegócio  
2021: 40% das exportações do agronegócio

Tendência de elevação na próxima década com possibilidade de alcance em torno de 120 milhões de soja em grãos na Safra 2030/2031 corroborando com a consolidação do Brasil como exportador principal de soja

Comportamento da exportação de soja para a economia nacional no ano de 2021

Principais produtos da pauta exportadora do agro brasileiro no período de 2000 a 2021. Infogram



Fonte: Embrapa, Agrostat, 2022

# Análise dos Resultados

Exportação da soja impactou positivamente a economia nacional, demonstrando a força do agronegócio como um dos pilares de sustentação econômica diante à pandemia de Covid-19, devido a sua resiliência e importância na manutenção e crescimento da balança comercial brasileira em 2021 e nos anos seguintes ao início da pandemia.

✓ Crescimento brasileiro no comércio internacional - setor agrícola

✓ Cenário favorável próxima década, consolidação nacional como fornecedor da soja



# Análise dos Resultados

As projeções contidas nas bases de dados pesquisadas (MAPA, USDA) indicam que as exportações de soja tendem a representar uma quantidade entre 114 e 136 milhões de toneladas de participação brasileira no mercado mundial.

Comportamento da exportação de soja para a economia nacional no ano de 2021

Em relação a **produção de soja para o ciclo 2031/32** são da ordem de 179,3 milhões de toneladas, um acréscimo de 42,8% em relação ao produzido em 2021/22, ainda que seja um percentual abaixo do crescimento ocorrido na década que antecedeu (54,1%), com base na expansão da área produtiva (49,5%).

# Análise dos Resultados

Setor de agronegócio brasileiro protagonizou a alavancagem da economia no contexto da crise, por conta de sua capacidade de produção e geração de emprego

**Brasil desponta como fornecedor de produtos de base** atendendo tanto o mercado interno quanto o externo com suas *commodities* (especialmente as vinculadas ao agronegócio)

Comportamento da exportação de soja para a economia nacional no ano de 2021

**Saldo positivo de 140,9 mil novas vagas de trabalho no ano de 2021 (a maior geração de empregos comparada ao gerado em 2011)**

Forbes, 2022

Cultivo de soja ocupa a primeira posição, com um saldo positivo de 22,2 mil novas vagas em geração de empregos no setor.

# Conclusão

## Contexto e pontos positivos:

- Cenário de transformações significativas e desafios superados
- Impacto e complexidade da pandemia nos setores econômicos nacionais e internacionais
- Resiliência do agronegócio e suporte governamental como estratégia de gerenciamento
- Recuperação econômica em 2021 e geração de empregos no setor da soja, configurando-se como principal ator de geração de empregos no Brasil
- Expansão das exportações brasileiras (aumento da demanda externa junto com retomada de investimentos)

## E os desafios...

- Necessidade do Brasil em diversificar os mercados de exportação
- Investimento em infraestrutura logística
- Inovação e Sustentabilidade
- Capacidade de adaptação aos cenários geopolíticos e econômicos



# Recomendações

1.

- Realizar monitoramento das tendências de mercado (Flutuações nos preços das *commodities*)
- Celebração de acordos comerciais vantajosos (Políticas comerciais internacionais que afetam as exportações)
- Engajamento em aprimoramento das medidas de segurança sanitária e busca por novos mercados

2.

- Investimento em infraestrutura e logística (robustecer a competitividade)
- Busca pela diversificação dos mercados para os quais exporta (reduzindo a dependencia comercial)
- Estratégias para viabilizar um cenário mais favorável no contexto das exportações brasileiras de soja.
- As perspectivas são desafiadoras mas oferecem oportunidades significativas



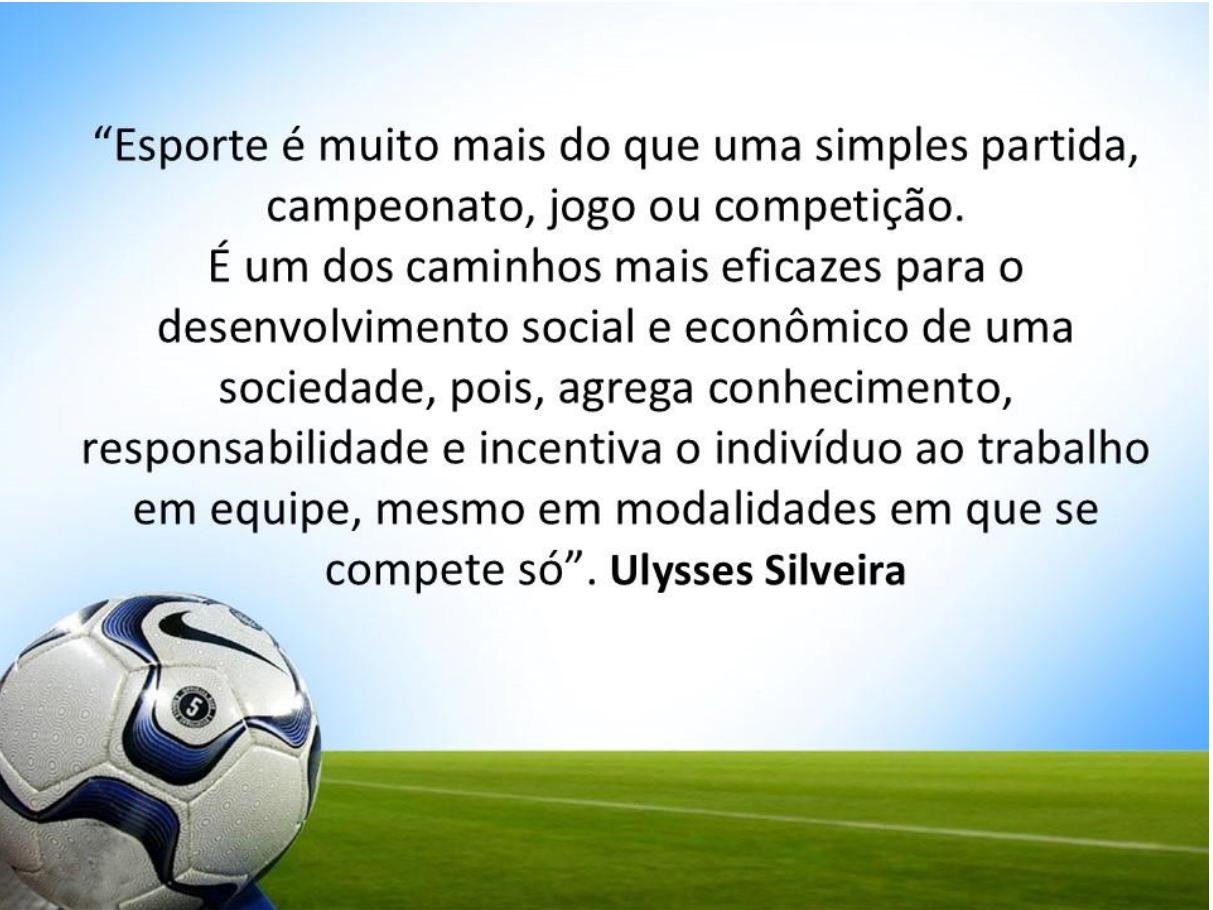
## **Os benefícios do investimento em *Marketing Esportivo* na cidade de Americana**



**Prof. Dr. Éder Palheta**

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

Tel. (91) 99104-3784



“Esporte é muito mais do que uma simples partida, campeonato, jogo ou competição.

É um dos caminhos mais eficazes para o desenvolvimento social e econômico de uma sociedade, pois, agrega conhecimento, responsabilidade e incentiva o indivíduo ao trabalho em equipe, mesmo em modalidades em que se compete só”. **Ulysses Silveira**

## Responsabilidade social empresarial



“Responsabilidade social empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais”. **Instituto Ethos**

## **Marketing Esportivo: conceituação**

*“Marketing é a entrega de satisfação para o cliente em forma de benefício e os dois principais objetivos do Marketing são atrair novos clientes e manter os atuais”.*

**Philip Kotler e Gary Armstrong**

*“Marketing é a execução de um conjunto de atividades comerciais, tendo como objetivo final a troca de produtos ou serviços entre produtores e consumidores”.*

**American Marketing Association**

**Marketing Esportivo** é uma das diversas ferramentas que o *Marketing* possui para atrair e manter novos clientes e está sempre alinhado à divulgação, promoção e a prática de esportes.



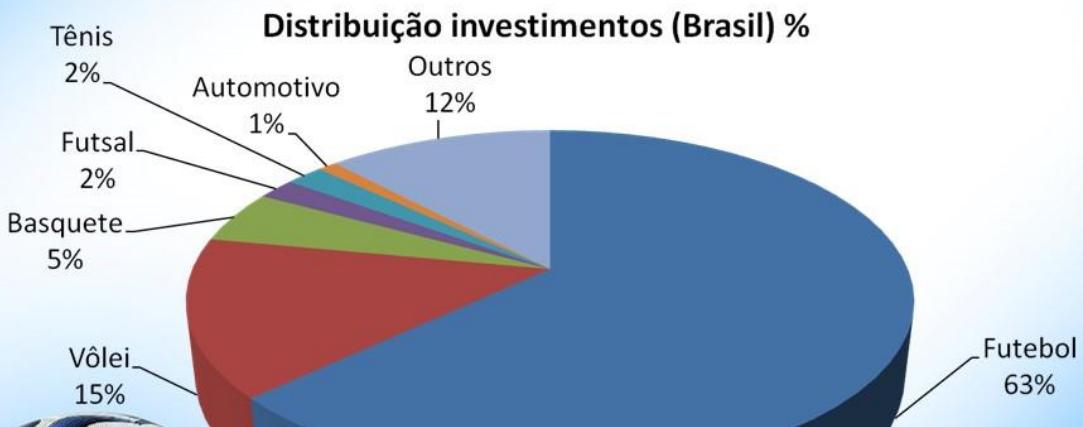
## **Patrocínios e seus benefícios**

*Marketing Esportivo* é amplo e pode ser explorado das seguintes formas: planejamento em *Marketing* esportivo, eventos, patrocínios, gerenciamento de carreiras e programa de incentivos.

- Movimenta mais de U\$1 trilhão/ano;
- No Brasil, movimentou R\$ 31 bilhões (3,3% do PIB) (2007);
- Copa 2010 (África do Sul) movimentou U\$ 56 bilhões.



## Distribuição investimentos (Brasil)



## Lei do Incentivo ao Esporte (Lei nº 2.945)

- Concedida aos contribuintes do Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza – ISSQN;
- Limitado a 20% do ISSQN a ser recolhido pelo contribuinte;
- Modalidade beneficiada recebe mais 5% da verba recolhida do contribuinte (taxa de espontaneidade).

## Case Americana: São Lucas Saúde

- Apóia as equipes de vôlei (masculino e feminino), ginástica olímpica (masculino e feminino), handebol (feminino), basquete (masculino), ciclismo e karatê;
- Objetivo de investir no esporte é tirar as crianças da rua e da frente do computador ;
- Parceria com a prefeitura para reformar praças esportivas (pista de ciclismo e o centro de treinamento de ginástica olímpica) e fornece atendimento médico aos atletas da modalidade beneficiada.



## Considerações finais

- O esporte pode mudar uma sociedade.
- Os benefícios trazidos em longo prazo envolvem todas as camadas sociais (classe social, raça e cor).
- As empresas criam alianças com a comunidade.
- Grande potencial no Brasil (Copa 2014 e Olimpíadas)



## Referências Bibliográficas

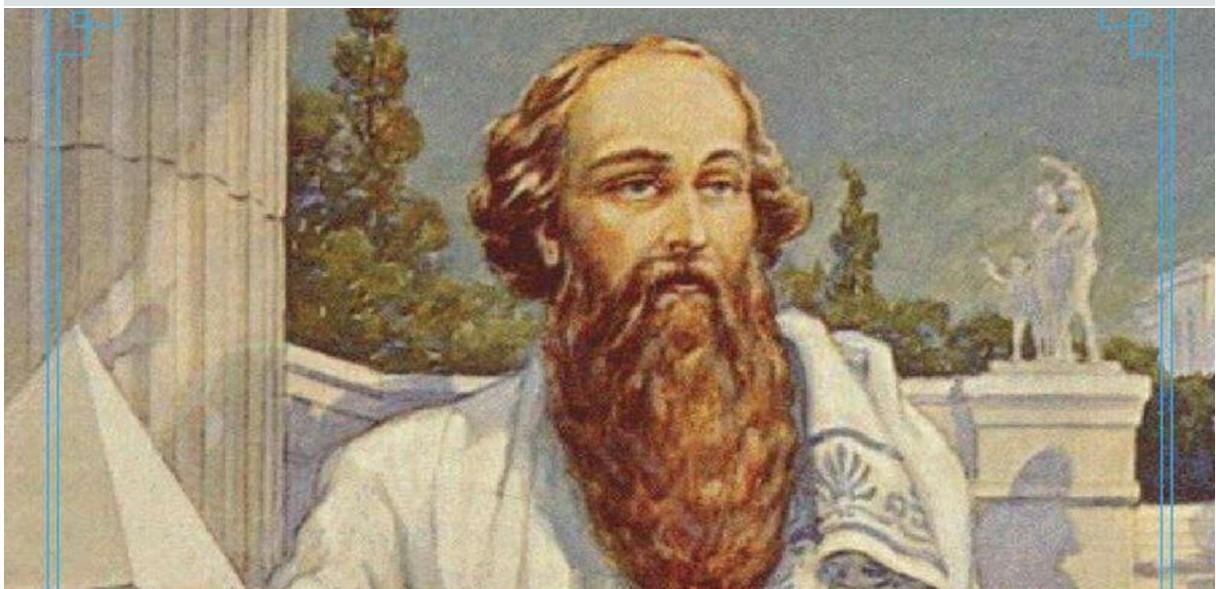
- FILHO, JOÃO. Introdução à Sociologia dos Desportos. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora e Edições Bloch, 1973
- KOTLER, PHILIP; ARMSTRONG GARY. Princípios de Marketing. 9.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- LUCENA, RICARDO. O esporte na cidade. 1.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- NETO, FRANCISCO. Marketing de Eventos. 2.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

### Sites consultados

[www.administradores.com.br](http://www.administradores.com.br)  
[www.arenasports.com.br](http://www.arenasports.com.br)  
[www.ibme.org.br](http://www.ibme.org.br)  
[www.ethos.org.br](http://www.ethos.org.br)  
[www.merkatus.com.br](http://www.merkatus.com.br)  
[www.mktesportivo.com.br](http://www.mktesportivo.com.br)



# FILOSOFIA E EDUCAÇÃO FÍSICA MENTE E CORPO SAUDÁVEL



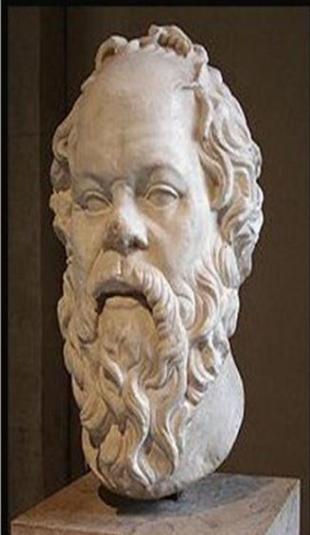
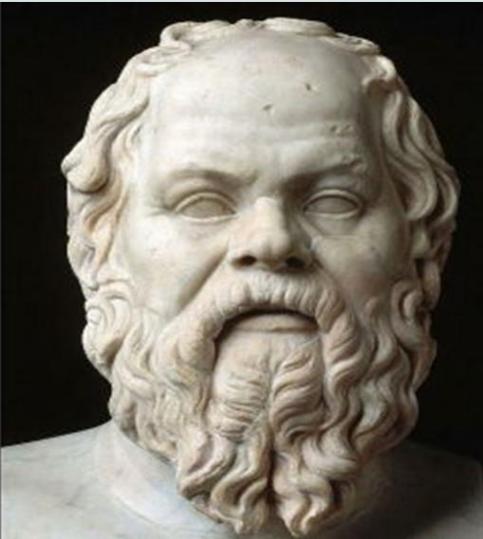
NÃO FAÇAS DO TEU CORPO A TUMBA DA TUA ALMA  
(PITÁGORAS, séc VI a.C.)

## O BEM-ESTAR DA EXISTÊNCIA HUMANA, SEGUNDO SÓCRATES.

Conhece-te a ti  
mesmo, torna-  
te consciente de  
tua ignorância e  
serás sábio.

Sócrates

 PENSADOR



Nenhum cidadão tem o direito de ser um amado  
em matéria de treinamento físico. Que desgraça  
para o homem envelhecer sem nunca ver a beleza  
a força do que o seu corpo é capaz.

(Sócrates)



 kdfras

## NO QUE CONSISTIA A PAIDEIA NA GRÉCIA ANTIGA



- A educação ateniense tinha como objetivo principal à formação de indivíduos completos, ou seja, com bom preparo físico, psicológico e cultural.
- Por volta dos sete anos de idade, o menino ateniense era orientado por um pedagogo. As escolas eram particulares e nem todas as pessoas podiam pagá-las. Na escola, os jovens estudavam música, artes plásticas, Filosofia, etc. As atividades físicas também faziam parte da vida escolar, pois os atenienses consideravam de grande importância a manutenção da saúde corporal.

### A RELEVÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA A LUZ DA FILOSOFIA, PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ E POLÍTICA, SEGUNDO PLATÃO

No livro *A República*, Platão discursa por intermédio de Sócrates meios educacionais, que os guardiões da sua *Police* (sua cidade utópica) deveriam passar. A Educação Física desempenhava um papel fundamental no sistema educativo grego, pois fazia parte do ansiado equilí- harmônico entre as aptidões físicas e intelectuais.

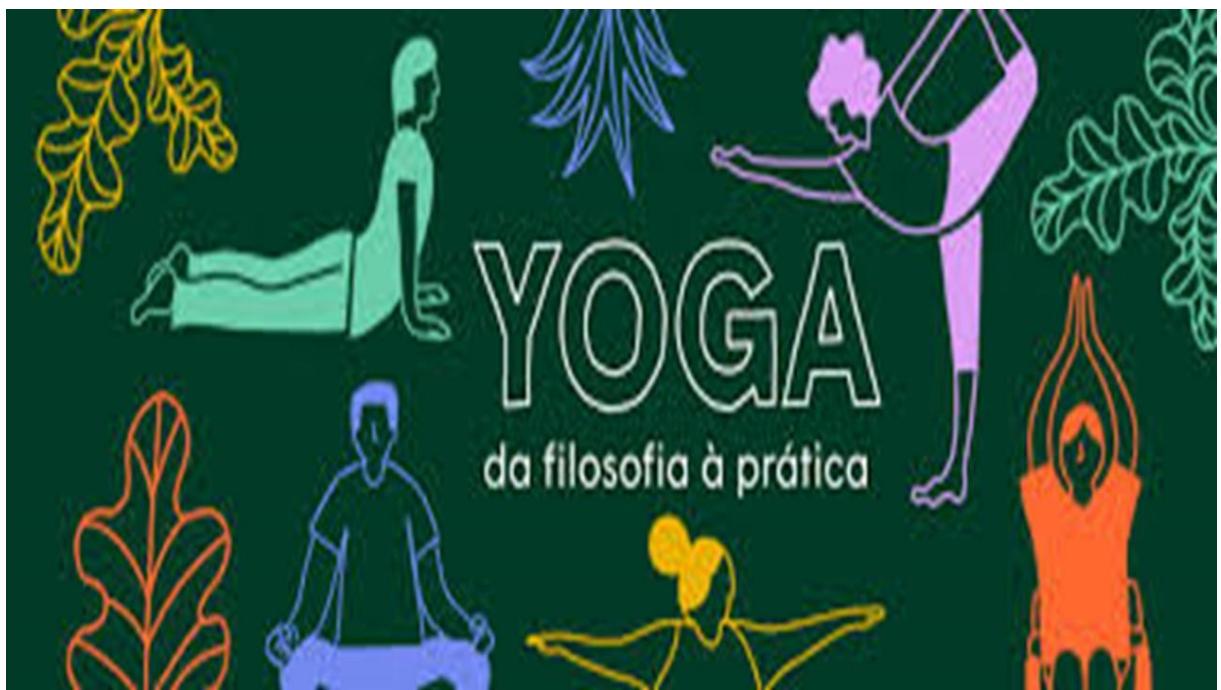
## O EXERCÍCIO DO FILOSOFAR COMO CONDIÇÃO PRIMAZ PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA



APRENDENDO QUE O CORPO SÓ É SÃ SE A MENTE ESTIVER SÃ



**CORPO E MENTE**  
SUA VIDA EM EQUILÍBRIO



MENTE SÃ E CORPO SÃ SÃO CONDIÇÕES PARA QUE AS PESSOAS ALCANCEM BOA SAÚDE E BEM-ESTAR EM SUAS VIDAS.

O que você  
pensa afeta  
o seu corpo,  
e o que você  
faz com o seu  
corpo afeta a  
sua mente.



**MENTE SÃA**  
**CORPO SÃO**



FACULDADE INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIAIS  
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

## **MANUAL DE INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL PARA O PROFESSOR DE ARTES DO NOVO ENSINO MÉDIO**

JORGE AUGUSTO LAURIDO  
ORIENTADOR: PROF. PÓS-DOUTOR RICARDO FIGUEIREDO PINTO

### **INTRODUÇÃO**

Considerado o patrono da educação dos cegos no Brasil, José Alvares de Azevedo foi impactado com o descaso para com a educação dos cegos (Souza, 2017).

As escolas, apesar de se encontrarem preparadas para receber e integrar esses educandos no meio escolar, é necessário também que os docentes estejam prontos e capacitados para a educação desse público.

Assim sendo, o indivíduo que não possui memória visual precisa se cercar de recursos que possam ativar em sua mente o sentido necessário para o entendimento de um objeto ou uma obra visual, e não apenas se limitar a percepção oral ou escrita (Posca, 2017).

## **JUSTIFICATIVA**

Barbosa (2004) ressalta a importância da Arte para formação do ser humano de maneira completa, visando contribuir para além das salas de aula, ou seja, para a própria vida

Sabendo que o ensino das Artes estimula o lado cognitivo dos educandos, desenvolve o potencial criativo, oferece possibilidades de exteriorizar sentimentos, é necessário obter os recursos didáticos necessários para atingir esses benefícios.

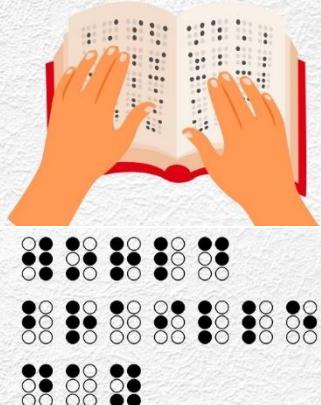
## **PROBLEMÁTICA**

Segundo Charréu (2012, p. 38) a Cultura Visual pode ser considerada como um mundo de: “[...] imagens estáticas ou animadas, de natureza estético artística, publicitária, político-propagandística ou meramente informativa [...]”.

Em Souza (2017), o material didático que era disponível para ministrar aulas era preparado tendo como base a Cultura Visual, voltada para o aluno vidente, isso se configura como um desafio para o aluno com deficiência visual e para o docente que ministra as aulas de artes, inclusive de artes visuais.

## QUESTÕES A INVESTIGAR

- a) De que forma são abordados os conteúdos e competências para o ensino de artes para os deficientes visuais na LDB, PCN's, BNCC e no novo ensino médio?
- b) Qual a importância dos recursos didáticos educacionais para o ensino de artes para deficientes visuais no novo ensino médio?
- c) Quais são as contribuições de um manual de inclusão do deficiente visual para professores de artes que atuam no ensino médio?



## OBJETIVOS

### GERAL

Proposição de um caderno didático inclusivo para professores de artes atuantes com deficientes visuais no novo ensino médio.

### ESPECÍFICOS

- a) Identificar de que forma são abordados os conteúdos e competências para o ensino de artes para os deficientes visuais na LDB, PCN's, BNCC e no novo ensino médio.
- b) Verificar a importância da tecnologia educacional para o ensino de artes para deficientes visuais no novo ensino médio.
- c) Analisar quais são as contribuições de um caderno didático para professores que atuam com deficientes visuais

## REFERENCIAL TEÓRICO

- Segundo Barbosa (2010), precisamente no ano de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB, nº 5692/71, o ensino de Arte esteve presente no currículo escolar, com diferentes características de acordo com o contexto político e social de cada época.
- Martins admite (2018, p.41), “os professores até então especializados em uma determinada área das Artes passaram a ter dificuldades para envolver as diversas habilidades artísticas em suas aulas”



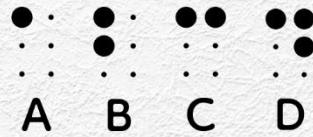
## REFERENCIAL TEÓRICO



É relevante citar que o nome expressão no movimento denominado de arte-educação deve-se à pesquisadora Ana Mae Barbosa.

Realizou estudos sobre arte/educação e sistematizou a “Abordagem Triangular” com o propósito que o Ensino de Arte fosse elaborado em três ações:

- Apreciar - realizar leituras, despertando no aluno o olhar crítico;
- Fazer - proporcionar vivência da prática artística;
- Contextualizar – conhecer a arte considerando seu contexto de tempo e espaço (Barbosa, 1991).



## REFERENCIAL TEÓRICO

As Artes Visuais são consideradas um viés para a Educação Inclusiva, por ser uma área do conhecimento que investiga a cognição, a emoção e a sensibilidade do ser humano, pois pode favorecer ao educando com deficiência visual a capacidade de reflexão (Tavares, 2016).

Por desenvolver o potencial criativo dos alunos, ela oferece a possibilidade de exteriorizar sentimentos por meio da arte, nas representações de várias técnicas expressivas, como: desenhos, colagens, argila, pintura, exercícios de expressão corporal, trabalhos práticos para facilitar a educação para todos de maneira integral.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O recorte apresentado neste estudo teve abordagem quali e quantitativa pois leva em consideração a prevalência dos resultados, exploratória porque consistiu na realização de um estudo para a familiarização do pesquisador com o objeto que está sendo investigado durante a pesquisa e de campo do tipo transversal.

A pesquisa foi realizada no ambiente virtual através do formulário do Google Forms, o qual foi direcionado para 224 escolas estaduais localizadas no estado do Pará.

A amostra foi composta por 224 professores, pois, apenas 1 professor de cada escola atuava no ensino de Artes com algum aluno que tinha deficiência visual, incluindo alunos com baixa visão e alunos cegos.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Foram incluídos no estudo os participantes que atuam como docentes de artes, que atendem alunos com deficiência visual. Foram excluídos aqueles que não responderam ao questionário determinado para coleta no período estimado; aqueles que não assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); aqueles que estavam de licença por algum motivo, e ausentes das suas atividades.

A análise dos dados se deu através da interpretação com enfoque qualitativo das respostas e estatísticas coletadas pelos questionários no Google Forms.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Caracterização da amostra

Quadro 1. Aspectos descritivos da amostra

Variável	Parâmetros	n	%
3) Tempo de formação	a) Menos de 1 ano b) 2 a 5 anos c) 6 a 10 anos d) 10 a 15 anos e) Mais de 16 anos	- 89 74 61	- 40,0 33,0 27,0
4) Há quanto tempo atua como professor de Artes no ensino médio?	a) Menos de 1 ano b) 2 a 5 anos c) 6 a 10 anos d) 10 a 15 anos e) Mais de 16 anos	- 89 74 61	- 40,0 33,0 27,0
5) Você possui pós-graduação?	a) Especialização b) Mestrado c) Doutorado	132 16 6	86,0 10,0 4,0
6) Você já fez algum curso de capacitação para atuação com PCD – Deficiente visual?	a) Sim b) Não	92 132	41,0 59,0

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Caracterização da amostra**

- É imprescindível a busca constante pelo conhecimento pelos profissionais da educação, por isso, a formação também passa pela iniciativa dos professores em buscar informações atualizadas e leituras constantes.

Foi verificado que 40% dos participantes da pesquisa possuem tempo de formação entre 6 a 10 anos e atuam como professores de Arte no ensino médio no mesmo período de tempo. Uma porcentagem considerável possui especialização (86%), e poucos possuem mestrado (10%) e doutorado (4%)

- As áreas mencionadas em que se especializaram foram: Educação Artística; Artes visuais e Design; Música; Dança e Artes cênicas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Caracterização da amostra**

Quando questionados sobre cursos de capacitação para atuação com Pessoas com Deficiência, especificamente deficiente visual, 59% dos professores responderam negativamente e 41% positivamente.

Dentre os 41% que responderam positivamente, 61% responderam que a última capacitação foi feita há 3 a 4 anos, e 39% responderam que foi realizada há mais de 5 anos. Em relação a carga horária, foi verificado que 35% realizou um curso de 31 a 40 horas e 65% realizaram cursos de 41 horas ou mais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Caracterização da amostra**

A educação permanente é essencial para capacitar os professores de artes visuais que trabalham com alunos com deficiência visual, permitindo-lhes desenvolver habilidades e estratégias específicas para promover uma aprendizagem inclusiva e eficaz.

Conforme destacado por inclusivistas educacionais como Tomlinson e Imbeau, "os educadores precisam de formação específica para atender às necessidades únicas dos alunos com deficiência visual" (Tomlinson; Imbeau, 2012).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Caracterização da amostra**

Na primeira questão, foram indagados se na sua prática pedagógica, os docentes abordam, durante suas aulas de Artes com deficientes visuais, conteúdos e competências que considerem as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre os professores, 47% afirmam que abordam integralmente, 50% abordam parcialmente e 3% não abordam.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Caracterização da amostra**

De acordo com o pronunciamento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma ferramenta para o desenvolvimento de projetos educacionais, planejamento de aulas, reflexão sobre a prática educacional e análise do material pedagógico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Caracterização da amostra**

Nesse sentido, os achados foram positivos, pois demonstraram que, apesar da maioria dos professores não possuírem curso de capacitação específico para alunos com deficiência visual, eles conhecem mecanismos e metodologias que inserem esses alunos em suas aulas.

Assim, o Braille, as colagens e os materiais táteis são de suma importância para o envolvimento deste aluno, dessa forma, ancoramo-nos em Ruiz (2014, p. 13), quando diz que, durante a “leitura de imagens táteis (desenvolvidas para ser lidas com as mãos), as crianças demonstram a capacidade de decodificar elementos em relevo, mostrando que o grande problema não está nelas, mas na falta de compreensão sobre as peculiaridades cognitivas da cegueira”

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Caracterização da amostra**

Em relação ao uso de aplicativos, tecnologia assistiva e audiobooks e gravações, que foram os recursos mencionados pelos professores, é importante citar a Lei 13.146, e os Artigos 27 e 28 do capítulo IV que referem-se ao direito à educação para a pessoa com deficiência, garantindo educação em todos os níveis ao longo de toda sua vida, e também direitos, em igualdades de oportunidades, em relação com as demais pessoas, e a não discriminação (Andrade, 2023).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Caracterização da amostra**

Na quarta questão, foi perguntado quais as principais necessidades e desafios enfrentados pelos professores ao ensinar artes para alunos com deficiência visual, tivemos como respostas: Educação continuada; recursos didáticos específicos para o deficiente visual, estrutura física adequada, carga horária adequada, e quantidade de alunos por turma.

Esses achados reforçam as discussões de Andrade (2023) que perpassam sobre as dificuldades que envolvem o ensino de Artes quando há ausência de infraestrutura adequada, quando a equipe pedagógica como um todo não se empenha para garantir um ensino adequado, quando a gestão escolar não busca subsídios para espaços e recursos específicos e adequados para os alunos com deficiência visual.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Caracterização da amostra**

Na última questão, os professores responderam se já utilizaram ou tiveram acesso a algum caderno didático, guia, manuais ou similares, específicos para o ensino de artes para alunos com deficiência visual e 83% responderam que não tiveram acesso ou utilizaram algum material didático para os professores atuarem com os alunos com deficiência visual.

Dentre as diversas metodologias e estratégias que podem ser utilizadas no ensino de Artes para deficientes visuais, faz-se imprescindível munir os professores que, por vezes, não possuem tempo ou recursos financeiros para cursos de capacitação. Livros, e-books que possam ser utilizados como manuais, cartilhas ou guias para esses docentes também pode se mostrar com uma alternativa para aperfeiçoar sua atuação.

## **CONCLUSÃO**

- Em suma, o estudo observa que o ensino de Artes no ensino médio para alunos com deficiência visual envolve reconhecer a importância de práticas inclusivas e adaptativas que promovam experiências significativas e acessíveis no campo das expressões artísticas de forma que aborde aspectos legais como os conteúdos envolvendo a LDB, PCN's e BNCC.
- É fundamental implementar estratégias pedagógicas que permitam aos alunos com deficiência visual explorar e participar ativamente das atividades artísticas, utilizando seus outros sentidos, como o tato e a audição, para compreender e expressar a arte.

## **CONCLUSÃO**

A partir dos resultados, leva-se em conta que as principais contribuições de um material didático para professores de Artes é proporcionar um conhecimento especializado, fornecendo informações detalhadas sobre as necessidades específicas do aluno, estratégias de ensino adaptadas, formas de utilizar recursos táteis, adaptações de materiais, métodos de ensino baseados em outros sentidos, como audição e paladar, além de oferecer uma lista de recursos e materiais acessíveis. Ademais, pode ser informativo, de aspectos legais e políticas educacionais além de contribuir com experiências e estudos de caso.



FACULDADE INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

## A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

LILIAN NAZARÉ DE AZEVEDO SIMÕES  
ORIENTADOR: PROF. PÓS-DOUTOR RICARDO FIGUEIREDO PINTO

### INTRODUÇÃO

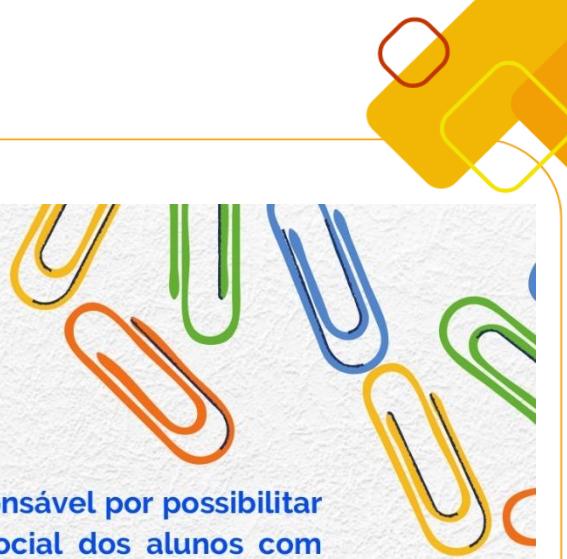
- Para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) o acesso às instituições regulares de educação foi a propiciada pela mudança de concepção educacional para o paradigma da educação inclusiva
- No Brasil, a expansão do acesso das pessoas com deficiência à Educação Básica foi marcada pela:

Constituição Federal (1988): Atendimento Educacional Especializado (AEE);

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)



# INTRODUÇÃO



- O espaço escolar passou a ser responsável por possibilitar o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA
- Nesse sentido a prática educativa e inclusiva da pedagogia se faz presente, tanto em documentos legais como na prática educacional.
- Compreender a atuação do pedagogo é crucial nesse processo, pois é com ele que a criança com TEA terá contato em parte do seu dia, portanto, deve ser preparado para receber o aluno, seja através de metodologias inovadoras, apoio institucional, ou habilidades e competências que possam garantir a aprendizagem efetiva desse público.

## PROBLEMÁTICA



- Estudos que apontam dificuldades que envolvem a atuação do pedagogo no ensino para as crianças com TEA;

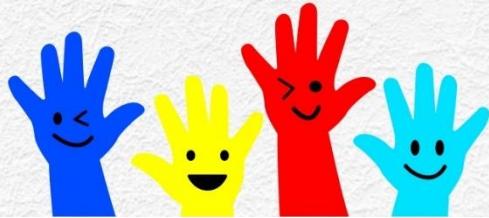
“ —

Lacunas na formação geral do pedagogo, e na base teórica inicial, foi percebido que lhe faltam conhecimentos didático-práticos, desconhecimento de documentos legais que conduzem a ação no âmbito escolar, ausência de um trabalho colaborativo e participativo, além da falta de apoio institucional (Peterson, 2006; Xavier, et al., 2013; Saviani, 2007).

# JUSTIFICATIVA

O EDUCADOR DESEMPENHA DIVERSAS FUNÇÕES IMPORTANTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM TEA.

- Customização do currículo escolar;
- Colaborar com outros profissionais, como psicólogos e terapeutas;
- Metodologias flexíveis;
- Implementar estratégias de intervenção que promovam a comunicação, interação social e autonomia das crianças com TEA.



## QUESTÕES A INVESTIGAR

- a) De que forma o pedagogo adapta o currículo escolar para atender as necessidades das crianças com TEA?
- b) De que forma o apoio institucional e a gestão escolar influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA?
- c) Quais são os fatores que mais contribuem para o desenvolvimento positivo das habilidades sociais e acadêmicas das crianças com TEA dentro da escola?



# OBJETIVOS

## GERAL

Verificar de que forma ocorre a atuação do pedagogo com crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de Belém/Pará.

## ESPECÍFICOS

- a) Analisar de que forma o pedagogo adapta o currículo escolar para atender as necessidades das crianças com TEA;
- b) Avaliar de que forma o apoio institucional e a gestão escolar influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA;
- c) Identificar quais são os fatores que mais contribuem para o desenvolvimento positivo das habilidades sociais e acadêmicas das crianças com TEA dentro da escola.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O estudante com deficiência é capaz de produzir e de aprender em tempo próprio (Brasil, 2015).

O direito à educação precisa estar garantido através do acesso, permanência e conclusão dos estudos (Fávero, 2011).

A educação especial é uma modalidade de ensino que congrega todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2008, p. 7).

Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA), Lei nº 8.069/90, por sua vez, reforça os dispositivos legais ao determinar que “os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”



# REFERENCIAL TEÓRICO

É fundamental ao curso de Pedagogia o estudo dos processos formativos adaptados aos diferentes contextos.

O pedagogo, portanto, por meio de sua formação, deve ser capaz de desenvolver estratégias educacionais flexíveis que garantam o direito à Educação de qualidade a qualquer indivíduo, independentemente de sua condição médica, social ou psicológica, de sua origem étnica e cultural, ou de sua orientação religiosa, política ou de gênero.

A mudança de postura envolve reconhecer e valorizar as diversas habilidades, necessidades e características dos alunos, adaptando o ambiente escolar e as práticas pedagógicas de maneira a promover a participação e o sucesso de todos.



## PERCURSO METODOLÓGICO



### TIPO DE ESTUDO

Pesquisa bibliográfica e de campo do tipo transversal. A pesquisa bibliográfica utilizou como bases de dados a plataforma Google Acadêmico, e os artigos indexados no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e informações disponíveis no site da prefeitura de Belém.

A pesquisa de campo, foi feita a partir de um questionário enviado para os pedagogos no formato on-line pela plataforma do Google Forms, para 100 escolas da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/Pa).

### POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO

A população do estudo envolveu 220 escolas do município de Belém, porém a amostra contou com 100 escolas, sendo 1 pedagogo por escola que tinha acesso a educação inclusiva e atuava com alunos com TEA.

# PERCURSO METODOLÓGICO



## INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados através de um questionário com 3 questões gerais para a caracterização da amostra, e 8 questões específicas que envolveram as questões a investigar e objetivos específicos deste estudo. O questionário foi desenvolvido de acordo com a Escala tipo Likert, a qual exige resposta graduada para cada afirmação. Geralmente a resposta é apresentada em 5 graus, sendo um extremo o total desacordo (grau 1), e o outro extremo o total acordo (grau 5); o ponto intermediário (grau 3) representa o indeciso (Anastasi, 1977).

# PERCURSO METODOLÓGICO



## CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram incluídos no estudo os pedagogos que atuavam com crianças com TEA; que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram excluídos os pedagogos que estavam de licença por algum motivo; e os que não responderam o questionário em tempo hábil.

# PERCURSO METODOLÓGICO



## ANÁLISE DE DADOS

A partir dos achados da Escala de Likert, é possível identificar preferências, opiniões e tendências de um determinado grupo. Portanto, as respostas foram analisadas a partir de estatísticas descritivas, como a média de cada pergunta e o percentual.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

## CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é caracterizada sendo 80% do sexo feminino e 20% do sexo masculino. Dentre os participantes, o tempo de atuação com crianças com TEA de 3 a 5 anos é de 20%, 5 a 7 anos é de 30% e mais de 7 anos, 50%. Quando perguntados sobre a última vez que fizeram um curso de capacitação e/ou aperfeiçoamento voltado para a Educação Inclusiva, 80% responderam que fazia entre 1 a 3 anos, e 20% de 3 a 5 anos.



# RESULTADOS E DISCUSSÃO

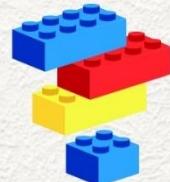
## CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A profissão de pedagogia, assim como muitas outras na área da educação, tem uma predominância feminina;

Vianna (2013) aborda que a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações desse gênero, visto que um dos primeiros campos de atuação de trabalho para mulheres brancas das chamadas “classes médias”, estudiosas e portadores de uma feminilidade idealizada foi essa.



# RESULTADOS E DISCUSSÃO



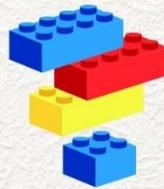
## ÚLTIMA VEZ QUE FIZERAM UM CURSO DE CAPACITAÇÃO E/OU APERFEIÇOAMENTO VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Amaral (2018) um entendimento aperfeiçoado das particularidades do TEA é primordial para adaptar as ferramentas e práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.

Em um estudo feito por Mendes, Santos e Silva (2016) foi observado que os professores que participaram do programa de formação apresentaram uma melhora significativa na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e no manejo comportamental dos alunos com TEA.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

## Afirmativa 1



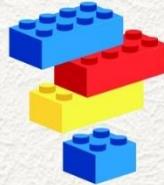
“EU ME SINTO PREPARADO (A) PARA ADAPTAR O CURRÍCULO ESCOLAR PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS DAS CRIANÇAS COM TEA”.

5% discordaram; 10% neutro; 75% concordaram e 10% concordaram totalmente

A maior parte dos participantes concordarem com a afirmativa, se deve ao fato de que também, em sua maioria, atuam há mais de 7 anos com crianças com TEA, e menos de 3 anos fizeram cursos de capacitação e/ou aperfeiçoamento voltado a Educação Inclusiva. Corroborando com os achados sobre a importância da educação continuada.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

## Afirmativa 2



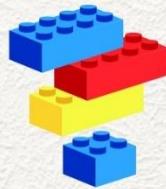
“EU CONSIDERO QUE A FORMAÇÃO QUE RECEBI EM RELAÇÃO AO TEA FOI ADEQUADA PARA O MEU TRABALHO PEDAGÓGICO”.

10% dos participantes discordaram totalmente; 15% discordaram; 60% concordaram e 15% concordaram totalmente.

Nessa questão, pode se observar que ainda há cursos superiores que não fornecem uma formação adequada, ou não aprofundam a prática do pedagogo com esse público. Sendo ainda mais imprescindível a capacitação desses profissionais, durante e/ou após a formação no ensino superior.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

## Afirmativa 3



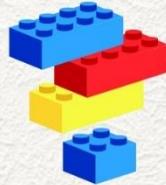
**“SINTO QUE TENHO APOIO SUFICIENTE DA EQUIPE ESCOLAR PARA IMPLEMENTAR ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA CRIANÇAS COM TEA”**

Dos pedagogos respondentes, 20% discordaram; 5% se mantiveram neutros; 60% concordaram e apenas 15% concordaram totalmente.

Desse modo, observa-se que as escolas da SEDUC enfrentam diferentes realidades quanto ao acompanhamento e interesse da gestão escolar como um todo. Enquanto que a maioria recebe apoio da equipe, entre 20 a 25% não recebem.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

## Afirmativa 3



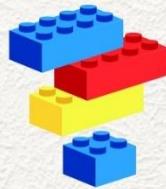
**“SINTO QUE TENHO APOIO SUFICIENTE DA EQUIPE ESCOLAR PARA IMPLEMENTAR ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA CRIANÇAS COM TEA”**

O alinhamento entre os professores, pedagogos e a equipe escolar para proporcionar um ensino de qualidade e efetivo para todas as crianças é fundamental.

O trabalho em equipe é importante para garantir uma abordagem integrada e holística, além da troca de experiências, o planejamento colaborativo permite que a equipe desenvolva estratégias personalizadas, além disso, permite uma avaliação e monitoramento do progresso desses alunos.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

## Afirmativa 3



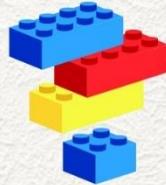
"SINTO QUE TENHO APOIO SUFICIENTE DA EQUIPE ESCOLAR PARA IMPLEMENTAR ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA CRIANÇAS COM TEA"

“

Rotheram-Fuller e MacMullen (2011) demonstrou que "a colaboração eficaz entre os membros da equipe escolar, incluindo professores, terapeutas e administradores, é crucial para promover o sucesso acadêmico e social de alunos com TEA"

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

## Afirmativa 4



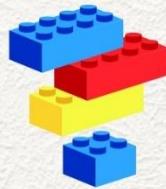
"A ESCOLA EM QUE TRABALHO POSSUI OS RECURSOS AUDIOVISUAIS, INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS ADEQUADOS PARA ATENDER AS METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM TEA."

25% discordaram, 65% concordaram e 10% concordaram totalmente.

Os resultados se mostraram satisfatórios visto que os recursos audiovisuais, a infraestrutura e os equipamentos adequados são fundamentais para implementar e desenvolver diferentes estratégias de ensino para os alunos com TEA.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

## Afirmativa 5



"EU CONSIGO LIDAR COM COMPORTAMENTOS DESAFIADORES OU CRISES COMPORTAMENTAIS DE CRIANÇAS COM TEA".

20% dos participantes acreditam que não conseguem lidar, e optaram por discordar da assertiva; porém 65% concordaram e 15% concordaram totalmente.

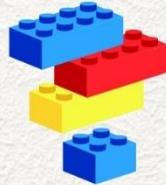
## Afirmativa 6

ACREDITO QUE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA (POR EXEMPLO, USO DE SÍMBOLOS, COMUNICAÇÃO VISUAL) SÃO ESSENCIAIS NO ENSINO PARA CRIANÇAS COM TEA".

20% discordaram com a afirmação; 65% concordaram e 15% concordaram totalmente.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

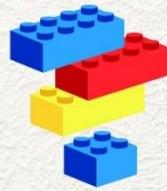
## Afirmativa 7



"EU VEJO MELHORIAS SIGNIFICATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS E ACADÊMICAS DAS CRIANÇAS COM TEA QUE ATENDO."

Dentre os respondentes, 15% discordam; 65% concordam e 20% concordam totalmente.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

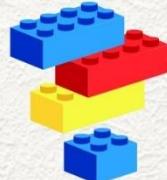


Em relação a quinta, sexta e sétima afirmativa, pode-se inferir que a importância e a eficácia dos cursos de aperfeiçoamento recaem diretamente na forma de atuação desses profissionais.

Ao relatarem que fizeram curso de capacitação, e que possuem apoio da equipe/gestão escolar, o resultado é conseguirem lidar com os comportamentos desafiadores e crises desses alunos, e ainda, de acreditarem que as estratégias de comunicação alternativa são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, pois desenvolveram habilidades e competências para atuar diretamente com as necessidades específicas dos alunos com TEA.

# RESULTADOS E DISCUSSÃO

## Afirmativa 8



**“EU COMPREENDO O QUE OS DOCUMENTOS LEGAIS ABORDAM SOBRE A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM TEA E CONSIGO APLICAR EM SALA DE AULA”.**

Dos participantes, 5% discordaram totalmente; 15% discordaram; 75% concordaram e 5% concordaram totalmente.

Os documentos legais como: LDB, PCN's, Constituição Federal e BNCC, fornecem diretrizes, princípios e orientações que devem ser considerados na prática pedagógica, garantindo uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos.

# CONCLUSÃO

Ao longo das respostas fornecidas, exploramos diversas áreas-chave que destacam a importância de uma abordagem holística e centrada no aluno para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

A importância da formação contínua, o apoio da equipe escolar, a utilização de recursos adequados e o conhecimento dos documentos legais que regem a educação são aspectos essenciais que permeiam a atuação do pedagogo com crianças com autismo.

É crucial reconhecer que cada criança com autismo é única, e que abordagens individualizadas e personalizadas são necessárias para atender às suas necessidades específicas.

# VIII Fórum Internacional de Conhecimento & Ciência

## XVII Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações - GPs

Educação | Saúde | Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia

NOVEMBRO  
azul:

Mês mundial de combate ao câncer de próstata

Promoção



Realização



Escola de Negócios  
em Empreendedorismo  
e Atualização Profissional