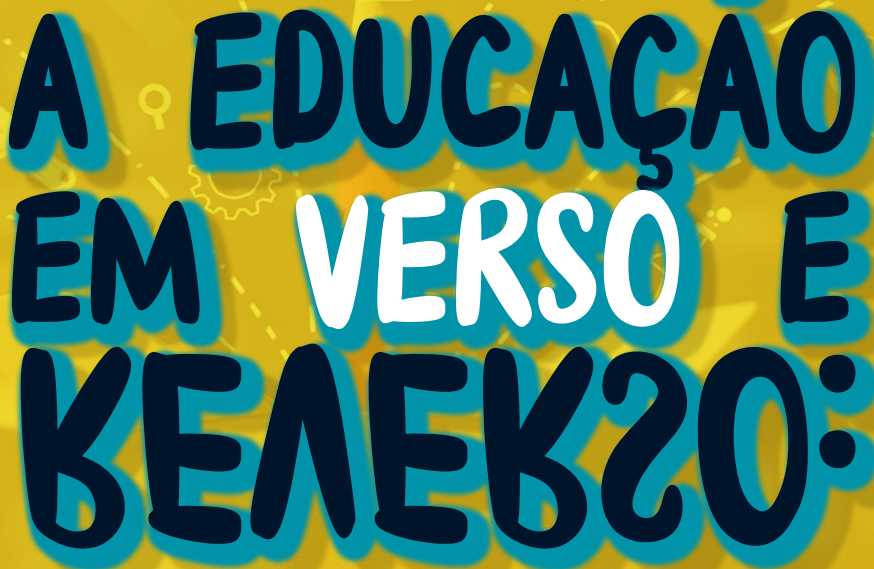


(ORGANIZADOR)

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA



# A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS  
AOS ASPECTOS OPERACIONAIS

(ORGANIZADOR)

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA**



# **A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:**

**DOS APORTES NORMATIVOS  
AOS ASPECTOS OPERACIONAIS**



**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da Capa**

iStock

**Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angéli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo  
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais  
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina  
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein  
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará  
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz  
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos



Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Prof. Me. Marcos Roberto Gregolin – Agência de Desenvolvimento Regional do Extremo Oeste do Paraná  
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais  
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembí Morumbi  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília  
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Sullivan Pereira Dantas – Prefeitura Municipal de Fortaleza  
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Universidade Estadual do Ceará  
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

# A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais

**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Maria Alice Pinheiro  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-238-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.385210907>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado “***A Educação em Verso e Reverso: Dos Aportes Normativos aos Aspectos Operacionais***”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re) pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que fazem parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestradas, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva



## SUMÁRIO


### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E DECOLONIAL

José Rossicleiton de Freitas

Maria Mariana Ferreira Gonçalves

Iara Maria de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3852109071>

### **CAPÍTULO 2..... 16**

#### O CUIDADO EM NEL NODDINGS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DA VIVÊNCIA ÉTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Clarissa Moraes de Araujo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3852109072>

### **CAPÍTULO 3..... 26**


#### A LUDICIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ANÁLISES DE MÉTODOS DESENVOLVIDOS EM SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Amanda Dalila Bezerra de Lins

Carla Linardi Mendes de Souza

Terezinha de Amariz Rodrigues

Bruna Daniele Mendes de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3852109073>

### **CAPÍTULO 4..... 38**

#### A OBSERVAÇÃO DE AULAS ENQUANTO PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Angélica Nachiungue Marta Vidal


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3852109074>

### **CAPÍTULO 5..... 50**

#### FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA: NOVAS PERSPECTIVAS DE LEITURA

Nara Barreto Santos

Ana Paula Conceição

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3852109075>

### **CAPÍTULO 6..... 60**

#### A INTERFERÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO

Maria Eduarda Padilha de Almeida

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3852109076>


**CAPÍTULO 7..... 76**

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ELEMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA**

Romario Ribeiro dos Praseres

Luciete Cardoso Pompeu

José Elielton Mendes Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3852109077>

**CAPÍTULO 8..... 87**

**EDUCAÇÃO MEDIADA PELO DIÁLOGO: CAMINHOS FREIREANOS**


Patrícia Samilla Abreu Silva

Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito

Ana Gabriela Ferreira Brito

Andressa Borges Xavier

Wesquisley Vidal de Santana


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3852109078>

**CAPÍTULO 9..... 91**

**O ICMS DO AMANHÃ: A COTA PARTE COMO ESTRATÉGIA PARA O ENGAJAMENTO DOS MUNICÍPIOS DO AMAPÁ COM A MELHORIA DA EDUCAÇÃO**

Eduardo Corrêa Tavares

Kátia Paulino dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3852109079>

**CAPÍTULO 10..... 110**

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO IFRJ: META-AVALIAÇÃO BASEADA EM CRITÉRIOS FUNDAMENTAIS**


Luci Hildenbrand

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090710>

**CAPÍTULO 11..... 120**

**CULTURA TRADICIONAL DA INFÂNCIA ENQUANTO PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL E AS INICIATIVAS DE PRESERVAÇÃO E CULTIVO DO SEU REPERTÓRIO NO BRASIL, EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO**

Lucilene Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090711>

**CAPÍTULO 12..... 143**

**INTERLOCUÇÕES SOBRE A ESCOLA EMANCIPATÓRIA**

Diniz Antonio de Sena Bastos

Camila Rodrigues Bastos

Karina Moraes Wanzeler

Luzia Beatriz Rodrigues Bastos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090712>

**CAPÍTULO 13..... 154**


**PIBID: OFICINA DE MICROSCOPIA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE IMPERATRIZ- MA**

Fabio Neves Ribeiro

Adriana Santos Neves Ribeiro

Leonardo Hunaldo dos Santos

Virlane Kelly Lima Hunaldo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090713>

**CAPÍTULO 14..... 160**

**PROPOSTA DE UM SISTEMA TUTOR INTELIGENTE CONSIDERANDO AS CARACTERÍSTICAS AFETIVAS E O CONHECIMENTO DO ESTUDANTE PARA A RECOMENDAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM**

Sara Luzia de Melo


Adilmar Coelho Dantas

Regis Michel dos Santos Souza

Daniel Leonardo de Souza Teixeira

Mislene Dalila da Silva

Luciano Vieira Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090714>

**CAPÍTULO 15..... 172**


**SABERES DOCENTES NAS AÇÕES DE EXTENSÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA (EAD)**

Rafaela Celi Lima Figuerêdo

Cassandra Ribeiro Joye

Paulo Alexandre Rurato

Rui Leandro Maia


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090715>

**CAPÍTULO 16..... 181**

**EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

Simone Silveira da Silva

Helenara Plaszewski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090716>


**CAPÍTULO 17..... 201**







**A DIFÍCIL TAREFA DE ENSINAR MODELAGEM MATEMÁTICA**


Gleison de Jesus Marinho Sodré

Raquel Soares do Rêgo Ferreira

Renato Borges Guerra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090717>

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>214</b>
OS IMPACTOS NEGATIVOS E OS ASPECTOS POSITIVOS DA PSICOMOTRICIDADE, EM UMA ESCOLA DA ZONA CENTRO SUL DO MUNÍCIPIO DE MANAUS	
Andréia Raimunda de Oliveira da Costa	
Biana Izaelque Ramos da Silva	
Michael Rodrigues Rebello	
Rebeca Moreira Candeira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090718">https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090718</a>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>242</b>
O ESPAÇO DA CRECHE E A IDENTIDADE NEGRA EM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS	
Aretusa Santos	
Ana Rosa Costa Picanço Moreira	
Letícia de Souza Duque	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090719">https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090719</a>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>255</b>
DA PIRACEMA À FESTA DO MANDIM: UMA ESTRATÉGIA LOCAL PARA ATENDER A PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	
Italva Miranda da Silva	
Ricardo Francisco Waizbort	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090720">https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090720</a>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>264</b>
LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA	
Sophia Costa Nascimento	
Luzia Bueno	
Matheus Henrique da Paixão Mariano	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090721">https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090721</a>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>272</b>
ESTUDO DE CASO DE UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM EMPREENDEDORISMO – “EMPREENDEDOR RESPONSÁVEL POR 1 DIA”	
Teresa Costa	
Luísa Carvalho	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090722">https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090722</a>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>284</b>
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: OS ESTUDOS DOS IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO PARAENSE EM ESCOLA PÚBLICA DOS MUNICÍPIOS DE ABAETETUBA E MOJU	
Rayana Barros da Silva	
Fahid da Costa Kemil	
Afonso Welliton de Sousa Nascimento	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090723">https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090723</a>	

<b>CAPÍTULO 24.....</b>	<b>295</b>
<b>O QUE O PROJETO DE LEI ESCOLA “SEM” PARTIDO EXPRESSA E ESCAMOTEIA: ANÁLISE CRÍTICA DA LEI DA MORDAÇA</b>	
Danielli Maria Neves da Silveira	
Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090724">https://doi.org/10.22533/at.ed.38521090724</a>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>308</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>309</b>



# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E DECOLONIAL

*Data de aceite: 01/07/2021*

*Data de submissão: 10/06/2021*

### **José Rossicleiton de Freitas**

Mestrando do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; Bela Cruz, Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/9588417559694387>

### **Maria Mariana Ferreira Gonçalves**

Mestranda do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; Assaré, Ceará, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/8851251576418849>

### **Iara Maria de Araújo**

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Brasil, professora associada da Universidade Regional do Cariri-URCA; Crato, Ceará, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/1139773822211647>

**RESUMO:** Este artigo procura refletir sobre a herança do modelo educativo colonial e suas características eurocêntricas e hegemônicas. Sugere mudanças na educação pelo viés da pedagogia decolonial tendo como ponto de partida a formação docente, caminho capaz de nos mostrar alternativas pedagógicas inclusivas, interculturais, multiculturais, humanistas e emancipatórias. Assim, utilizando-se de um suporte teórico focado no pensamento decolonial, pretende-se discorrer sobre o tema utilizando-o como instrumento norteador da formação docente na tentativa de repensar as práticas educativas e

desconstruir conceitos pré-estabelecidos a partir de uma postura crítica da realidade.

**PALAVRAS - CHAVE:** Formação de Professores; Pedagogia Decolonial; Interculturalidade.

### **EDUCATION FROM AN INTERCULTURAL AND DECOLONIAL PERSPECTIVE**

**ABSTRACT:** This article seeks to reflect on the legacy of the colonial educational model and its Eurocentric and hegemonic characteristics. It suggests changes in education through the bias of decolonial pedagogy, having as its starting point the teacher education, a path capable of showing us inclusive, intercultural, multicultural, humanist and emancipatory pedagogical alternatives. Thus, using a theoretical support focused on decolonial thinking, it is intended to discuss the theme using it as a guiding instrument for teacher education in an attempt to rethink educational practices and deconstruct pre-established concepts from a critical stance of reality.

**KEYWORDS:** Teacher training; Decolonial Pedagogy; Interculturality.

## **1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O sistema educacional brasileiro carrega em sua gênese uma herança do modelo educativo colonial com características eurocêntricas e hegemônicas. Essas características se legitimam por meio de políticas educacionais inspiradas em modelos de influência norte-americana e européia.

Diante disso, os espaços educacionais

trazem em suas estruturas fortes características dessa forma de dominação cuja função é exercida por práticas pedagógicas normatizadoras.

Cambi (1999) fala de uma intervenção ideológica presente na ação pedagógica e que atinge a sociedade em relação à qual ela age como síntese orgânica de perspectivas e valores. Uma rearticulação na própria sociedade, submetendo-a inclusive às revisões de transmissão cultural, cuja função não é apenas reprodutiva, mas crítico-reprodutiva. Uma educação como socialização integral que deve ocorrer a partir de um modelo conformista e adaptativo, destinado à integração dos indivíduos e a funcionalidade da sociedade. Esse formato educativo centrado numa relação de poder político-ideológico predomina, a partir da uma cultura hegemônica, ideologicamente prevalente sobre os grupos dominados. Um modelo que se serve da educação como meio e princípios sociais, sutis no processo de formação que aliena, gera desigualdades e exclusões sociais.

Neste sentido para adentrar no contexto da colonialidade na educação contemporânea, vale destacar que o termo colonial “vai além do colonialismo e alude às situações de opressões diversas, sejam elas defendidas a partir da fronteira de gênero, etnias e raciais” (COSTA, 2006, p.84).

Este artigo procura refletir sobre a herança do modelo educativo colonial e suas características eurocêntricas e hegemônicas. Sugere mudanças na educação pelo viés da pedagogia decolonial tendo como ponto de partida a formação docente, caminho capaz de nos mostrar alternativas pedagógicas inclusivas, interculturais, multiculturais, humanistas e emancipatórias. Assim, utilizando-se de um suporte teórico focado no pensamento decolonial, pretende-se discorrer sobre o tema utilizando-o como instrumento norteador da formação docente na tentativa de repensar as práticas educativas e desconstruir conceitos pré-estabelecidos a partir de uma postura crítica da realidade.

A intenção é refletir sobre a existência e o significado de um “outro” a partir de “outro” lugar, negado ou subalternizado no contexto social, político e educacional contemporâneo.

Adentrar no tema da colonialidade é deparar-se com uma complexa rede de poder profundamente instalada nas mais diferentes camadas e estruturas sociais. No tocante a educação, o assunto se mostra extremamente desafiador e instigante, pois problematiza uma estrutura de poder cujas bases não exerga o “outro” em sua particularidade, mas o coloca na condição de subalternidade.

Para a realização dessas reflexões foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico com reflexões e aportes teóricos a partir de autores como WALSH (2013), QUIJANO (2005), CANDAU (2011), ARROYO (2000), FOUCAULT (1999), MÉSZÁROS (2008) dentre outros.

## **2 | A VIRADA DECOLONIAL**

No final da década de 1990, no âmago das críticas às teorias pós-colonialistas, surge um coletivo formado, principalmente, por latino-americanos, o grupo Modernidade/

Colonialidade. O chamado Giro Decolonial propôs transformar a noção de mundo concebida e pré-estabelecida pela racionalidade pós-moderna, seu discurso pretendia romper com o paradigma da epistemologia eurocêntrica repassada como verdade concreta e universal. Assim, a crítica descolonial foi adotada como novo paradigma epistêmico.

A diferença entre colonialidade e colonialismo é proposta, exatamente, por membros do grupo Modernidade/Colonialidade. Maldonado-Torres, ao afirma que:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Derivada dos termos colonialismo e colonialidade, Quijano (2005) nos apresenta o conceito de colonialidade do poder. Esse termo alude à invasão do imaginário do outro, o colonizador assola o imaginário do outro o subalternizando enquanto reafirma o seu próprio. Nesse sentido, todo o conhecimento, as imagens e os saberes do colonizado são reprimidos, e os do colonizador são impostos no lugar. Foi assim que ocorreu a naturalização do imaginário do invasor europeu, assim que a subalternização epistêmica do outro ocorreu e ocorre.

Os termos descolonial e decolonial nos são explicados por Walsh (2013), outra estudiosa do grupo. A autora justifica que prefere utilizar o termo com a supressão do “s” para distinguir do significado de descolonizar em seu sentido clássico, que poderia ter como significação o que ocorre em “[...] desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. [...]”. Com este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (WALSH, 2013, p. 25).

A intenção é então, provocar um posicionamento contínuo de transgressão. Consciente da impossibilidade de anulação ou reversão dos efeitos da colonialidade lança-se mão da opção por operar reflexões e ações constantes de resistência, ou seja, posturas decoloniais, uma vez que, na visão da autora, não se pode enunciar uma descolonização que na realidade cotidiana não pode se concretizar.

Desse modo, por meio dos termos apresentados, ressalta-se a relação entre o pedagógico e o decolonial proposta por Walsh (2013). Para a autora essa pedagogia decolonial, pode ser compreendida “[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (WALSH,

### 3 I EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: CAMINHOS E DESAFIOS

A história da humanidade é marcada por ciclos, experiências que resultam em transformações por vezes superficiais e em alguns contextos revestido de mudanças profundas. Eventos esses que mexem com as estruturas físicas, sociais e culturais, impactando em cheio as relações humanas, uma vez que se constituem a partir de conhecimentos criados, reproduzidos e controlados por esses próprios sujeitos.

Neste sentido, linguagens e símbolos tornam-se os principais articuladores dos discursos deterministas. Importantes ferramentas de interlocução do poder que se propagam cotidianamente, através de um sistema lingüístico capaz de automatizar e instalar entre os indivíduos, discursos validados, autorizados, cuja função é perpetuar indefinidamente como verdadeiros por meio do modo como “são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (FOUCAULT, 1996, p. 22). Assim, esses discursos hierarquizados, estruturam-se como conceitos de organização social, atuando na escola, nas relações humanas, assumindo-se como uma matriz hegemônica para justificar práticas e a manutenção do poder.

A educação por meio de processos normativos de controle, adestramento e disciplinamento de crianças e adolescentes transformam os indivíduos, desde que são inseridos em seu contexto, até serem encaminhados para a sociedade. Prepara-os para exercerem funções que atendem aos interesses políticos e econômicos, gerando lucros a partir da exploração de sua força de trabalho. Portanto, de forma velada, a educação “é um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas” (FOUCAULT, 1999, p. 42).

Para Bourdieu (2000), o poder simbólico reside e se define

numa relação determinada – e por meio desta - entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença cuja produção não é da competência das palavras. O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder (BOURDIEU, 2000 p.14,15).

Porquanto, os discursos dominantes se entranham nas instituições sociais dominando o centro dos debates, coibindo os contra-discursos. Revisitando o passado das instituições socializadoras, esse caráter colonizador está intrinsecamente ligado ao seu processo de formação.

Um bom exemplo disso é a instituição escolar. Ao longo da história humana, ela vai

servindo aos interesses das classes dominantes, que inclusive a produziu para atender suas necessidades. Cambi (1999) expõe esse passado histórico relembando que a recolocação, adaptação e redefinição do papel da escola e dos lugares sociais em que ela se desenvolve também se organizam em novos formatos e contexto de sociabilidades.

A escola tem então como premissa produzir conhecimentos padronizados, tornando efetivo “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2008, p.422),

Ao serem socializados na prática educativa, a função civilizatória se consolida, onde os fazeres culturais, afinados e integrados a processos de aprendizagem, permitem guiar essa atividade de aculturação e de subordinação. Ação envolta de saberes genéricos, pensados e processados segundo a lógica de mando das elites.

Tal massificação ideológica atinge todas as classes e pessoas, ao longo do tempo e leva a incorporação e inculcação desse ideário, numa passividade naturalizada, homogeneizada, até atingir um estado de acomodação e aceitação da realidade. Quando incorporada nos cotidianos, tornam-se verdades absolutas, agindo para renomear os lugares e espaços de falas, onde as outras formas de representações sociais e culturais sejam silenciadas, e sutilmente percam representatividade. Os indivíduos acabam intuindo e aceitando os fenômenos sociais impostos, submetendo-se a eles da forma como querem que sejam percebidos e ensinados.

Isso significa que a consciência de pertencimento a um grupo e de subordinação hierarquizada estão ligados por conexões instituídas pelo poder que as organizações políticas tem sobre as demais intuições sociais, educativas e principalmente sobre as pessoas. Porquanto, “o sistema educativo é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem juntos” (FOUCAUT, 1996, p.44).

Dentro dessa mesma lógica de pensamento Mészáros diz que

“O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela” (MÉSZÁROS, 2008, p.11).

Pensar fora dessa lógica e numa perspectiva descolonializada, é expor aquilo “que nenhum deles conseguiu notar [...] a existência de “outros” quadros conceituais e políticos, “outra” produção de conhecimento e “outros” sujeitos marcados não apenas pelas diferenças de classe, mas também pela experiência vivida da colonialidade e da estrutura racializada que ela engendrou” (WALSH, 2021, p.59).

A educação, enquanto conglomerado social deve ultrapassar as estruturas de poder para dar acesso aos saberes, se desprendendo de qualquer tipo de discurso. Um



formato velado, que controla e impede a produção de conhecimento, conduz às pessoas a assumirem uma postura inerte diante da realidade. “Não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (FOUCALT, 1999, p.31).

Por certo, a prática da decolonialidade, a partir de uma visão intercultural, propõe anular o pensamento acrítico, sobretudo, aqueles que dispostam como um mecanismo de contenção de ações transgressoras. Esse entendimento não só reconfigura o sentido de existência do outro, como deixa claro “que a colonialidade do poder não é uma entidade homogênea que é vivida do mesmo modo por todos os grupos subalternizados, e que a interculturalidade não é um conceito isolado das complexas imbricações da diferença e das histórias locais” (WALSH, 2019, p.19).

É exatamente neste espaço que mudanças significativas podem acontecer, a partir de uma postura que se alinha a lógica da interculturalidade decolonial. Como destaca Walsh (2019), o conhecimento e pensamento são componentes que não se encontram isolados dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por conhecer esses paradigmas e estruturas. Logo, é através desse conhecimento que sugere um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o movimento nas esferas política, social e cultural, afetando e descolonizando as estruturas e os paradigmas dominantes enquanto modelo de padronização cultural que constrói o conhecimento universal.

São esses “outros” lugares, espaços e posições que constituem o centro desta minha intervenção; “outras” filosofias e “outros” saberes que desafiam não apenas as definições e os limites da vertente analítico-continental da filosofia, mas também a ordenação geopolítica do conhecimento e questões sobre quem o produz, como, onde e por quê (WALSH, 2021, p. 56).

Nesta perspectiva, o pensamento decolonial tem como objetivo principal, libertar os países e indivíduos ditos como sudesenvolvidos, do poder hegemônico imposto pelas visões e discursos emanados das nações e sujeitos colonizadores. É contra essa postura essencialmente marginalizante, cujo status mantém um seletivo grupo regulando o poder, o ser e o saber, que novas reflexões se impõem.

Os intelectuais e ativistas comprometidos com essa nova perspectiva de pensamento, desenvolveram uma série de conceitos, teorias e reflexões para desvelar os processos de colonialidade que ainda operam na periferia mundial. Ao criar a figura do “outro” a partir da própria negação deste “outro” ser histórico, social, epistemológico e humano, busca-se desestabilizar a lógica do racismo e da violência epistêmica que reproduz a exaltação da cultura hegemônica.

Esse corpus teórico, juntamente com o ativismo engajado, não só de intelectuais, mas, sobretudo, dos movimentos sociais e educadores é que objetiva dar reconhecimento e destaque para a epistemologia subalternizada. Pensar “outros” é dar visibilidade àqueles

historicamente apagados ou negados em benefício de uma colonialidade opressora e exploradora.

De acordo com Souza Santos (2002), o processo de decolonização se implantaria por meio de um aparato de práticas e discursos desconstrutores da narrativa colonial, tal qual foi escrita pelo colonizador, para substituí-la por narrativas escritas sob o ponto de vista do colonizado. Nessa perspectiva a interculturalidade atua “como processos simultâneos e contínuos de transformação e criação, como construção de imaginários e condições sociais e de relações de poder e saber radicalmente diferentes” (WALSH, 2021, p.56).

#### 4 | UMA EDUCAÇÃO “OUTRA”?

A transgressão que se anuncia é um movimento particular de sujeitos interculturais, cujas faces e vozes têm um lugar, uma origem particular. Dar visibilidade e potencializar esse outro é contrastar com o modelo hegemônico que produz subalternidade e “que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido “universal” das sociedades multiculturais e do mundo multicultural” (WALSH, 2019, p.21).

Dar corpo e nome aos autores desse poder colonial, dentro e fora das instituições sociais e educativas, pode ser uma maneira de encontrar respostas para alguns questionamentos como: Quem pode exatamente compor esta classe dominante que usufruiu de tais privilégios? Há possibilidade de uma ascensão social, num processo de migração e deslocamento de classe? Qual o lugar do professor nestes espaços onde o conhecimento pode romper fronteiras e estabelecer novos limites? Quais critérios seriam utilizados para identificar os discursos opressores que classificam os subalternos, definindo o lugar de fala de cada indivíduo?

Diante dessas indagações, é importante antes de qualquer coisa, identificar quem são esses subalternos e onde se situam. Aliás, “o termo subalterno descreve as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p.12). Essa definição já esclarece bem os divisores que demarcam socialmente os indivíduos, desvelando o incômodo que os grupos inferiores causam, dado sua condição social, e por isso precisam ser mantidos cativos, sujeitos a um poder hegemônico cujas bases operam esse sistema político, montado para segregar e classificar os indivíduos.

Destarte se as relações entre os sujeitos são tecidas baseadas em processos culturais e saberes institucionalizados, validados por quem os produz. A escola, nestas circunstâncias, atua utilizando seu espaço como um lugar de promoção de desigualdades; quando a inserção e assimilação das ideologias são ensinadas, produzidas e reproduzidas em seu interior e fora dele, por meio de seus fazeres e práticas de cunho educacional. Arroyo (1986) diz que a escola tem importante participação nessa distribuição equitativa dos

bens culturais. Ao corresponder com o projeto educativo de imposição de normas sociais e hierarquização, constitui classes subalternas e corrobora com a criação de cidadãos e trabalhadores submissos.

Sob este tipo de estratégia metodológica que se faz as práticas de ensino e vão se produzindo em longo prazo processos de “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2016, p.125). O reforço deste modelo engendrado de sujeitos inferiorizados, além de materializar a divisão de classe e de seres humanas insurgentes, submetidos a uma estrutura de poder que silencia e controla as massas, força “um confronto desconfortável com as verdades dos “Outros”. Verdades que foram negadas, reprimidas e mantidas em silêncio, como segredos. (KILOMBA, 2012, p. 20.)

Para “construir a escola possível para a classe subalterna, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e dos seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos trabalhadores formados a imagem de seus interesses de classe” (ARROYO, 1986, p. 16-17). Além disso, é urgente substituir os discursos e “a fala do subalterno e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outrem que se coloca em posição de reivindicar algo em nome de um (a) outro (a)” (SPIVAK, 2010, p.14). É a eficiência dessa forma de exercer poder que assegura e dirige pensamento, corrige posturas destoantes para que não se propagem posturas avessas. O embrião da alienação é gestado nestes moldes, dentro dos espaços públicos e privados desde longa data e todos os esforços concorrem para sua permanência.

Não por acaso o acesso à cultura e aos conhecimentos letrados são limitados a pequenos grupos desde seus primórdios. A própria ideia de educar, formar, letrar, produzir um conhecimento sistemaizado, nunca se efetivou como um propósito de formar indivíduos críticos. Até por que o projeto de educação foi pensado, desde seu princípio, para produzir trabalhadores subservientes. “O objetivo da escola é orientar essa experiência e enriquecê-la mediante um trabalho” (CAMBI, 1999, p, 524).

Baseado nestes princípios, alguns sujeitos que não se reconheçam no lugar de subordinado, questionam esses privilégios e reagem reivindicando seus espaços e direitos. Por isso, ao refletir sobre a demacação do “lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos as realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica” (RIBEIRO, 2017, 34).

Manifestações que se movimentam na forma de contraposição ao que está sendo posto e vai se incorporando nas relações e multiplicam-se nas instituições. São elas as responsáveis por sinalizar que o modelo de controle e manutenção do status quo, destinado para uma parcela reduzida de privilegiados, já não prevalece, pois os novos sujeitos se desvinculam dessa lógica de submissão, requerendo o seu lugar de fala.

O que seria então esse lugar de fala? Pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões

de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (RIBEIRO, 2017, p.45). Exatamente nesta mesma perspectiva Collins (2016) destaca que a localização social comum nas relações hierarquizadas de poder são o ponto de partida para a criação de grupos centralizadores, cujo intento cuida de descentralizar decisões coletivas tomadas por indivíduos desses grupos.

Por isso que a reflexão a respeito desse lugar de fala se torna necessária, pois o fato de estar situado em lugar social inferiorizado, nem sempre é o suficiente para determinar o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade, e tampouco impetrar uma consciência discursiva a respeito deste ambiente e da ideia que projeta o sujeito denominado como o “outro”.

Neste contexto é notório que o distanciamento das matrizes normatizadoras não acontece de forma espontânea. Sair da condição de inferioridade requer esforço, haja vista que a maior parte dos indivíduos ainda está imersa na “teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homem modificado é produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada” (MARX *apud* MÉZÁROS, 2008, p.24).

Diante do exposto, desmontar o sistema que produz sujeitos alienados, passa pela depreciação do conceito de educação unidimensional e, sobretudo, pelo desfocamento de um sistema fechado às mudanças. Um conhecimento enquadrado num ideal de funcionalidade para quem o recebe, é um conhecimento produzido e pensado para gerar lucros e não para construir uma consciência fluída e crítica da realidade. Situação que também afeta os professores, quando estes esquecem que “as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado” (MARX *apud* MÉZÁROS, 2008, p.24) para que possa sair do estado de acomodação e de subserviência.

Contrapor-se a esse imperialismo que, desde tempos pretéritos até a atualidade, se reafirma assumindo diferentes faces é um desafio dantesco. A violência sistêmica promovida contra os indivíduos que buscam novas possibilidades de se ver e estar na sociedade é uma grande medida de força que implica em desconstruir a imagem de marginalidade, intui desaprender os significantes e significados de símbolos e discursos que foram impressos na história de vida desses que sujeitavam-se ao “projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se construir o sujeito colonial como o outro” (SPIVAK, 2010, p.47).

Ocupar o segundo lugar em conformidade como o “normal”, é concordar com um modelo sistêmico que elege um sujeito com formas, tamanho, tonalidade e sexo, aceitáveis e ignora qualquer tipo de contradição, mantendo prevalente às leis instituídas socialmente, numa lógica binária perversa que defende como corretos os pares

cultura/natureza, eu/mundo, sujeito/objeto, mente/corpo, dentro/fora, bom/mal, homem/animal, claro/escuro, masculino/feminino, hetero/homo não apenas partilham a característica de apresentarem uma hierarquia entre o primeiro e o segundo termo, mas se ligam metaforicamente, de forma a mutuamente reforçar a relação de subalternidade dos termos que ocupam o segundo lugar (GABRIEL, 2014, p.96).

Ancorado nestes pressupostos, a reflexão que se faz supera a ideia de que a construção de humanos precisa está atrelada a um modelo específico de sujeitos que Royce (2009) descreve como possuidor de uma capacidade-corporal, um indivíduo de uma branquitude, masculinidade, cisgeneridade, heterossexualidade porque essas são as pessoas que vão decidir quem vai contar, e quando eles vão contar como humanos.

Nesta conjuntura, faz todo sentido repensar o padrão de humanidade. Afinal, esses conceitos precisam ser redefinidos por que a humanidade é bem mais plural e diversa do que essa uniformidade sugerida. Portanto, “tornar visível o que não é visto, pode também significar uma mudança de nível, dirigindo-se a uma camada de material que, até então, não tinha tido pertinência alguma para a história e que não havia sido reconhecida como tendo qualquer valor moral, estético ou histórico” (FOUCAULT *apud* SPIVAK, 2010, 61).

Focado nestas premissas, o conhecimento pode ser útil, no sentido de causar uma grande revolução não apenas conceitual, mas acima de tudo retirando os indivíduos da condição de subalternidade. Situação que os mantém ignorados por conta da sua origem, cor da sua pele ou simplesmente porque está na contramão, se autoafirmando, defendendo seus próprios interesses, reconhecendo seus corpos, pensamentos, posturas que são outras e também existem.

Esse é o grande diferencial que a educação pode produzir. Ao retirar a venda que esconde os indivíduos de suas próprias visões, potencializa-se sua capacidade de atuação, tornando-os importantes e únicos.

Portanto, a discussão da interculturalidade na formação docente é a base para grandes mudanças em todas as esferas sociais na contemporaneidade. Deve ser compreendido como um mecanismo de orientação do trabalho do educador, promovendo sua autonomia e “diluir esse outro caráter e essa outra lógica com a qual se disfarça nada menos que o multiculturalismo neoliberal”. (WALSH, 2019, p. 22).

## **5 | UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DECOLONIAL**

Acostados a Walsh (2013), tencionamos a prática proposta pela pedagogia decolonial. Nela, é retratada uma espécie de desenvolvimento e elaboração de novas perspectivas culturais, sociais, políticas e de pensamento, é uma nova visão pedagógica que supera as metodologias de ensino e de disseminação do saber que considera a pedagogia uma política cultural. Walsh (2013), inclusive, propõe que ela ocorra pela pedagogia humanizadora de Paulo Freire e pela perspectiva libertadora de Fantz Fanon.

Candau (2011) afirma que para que pensemos na construção de práticas pedagógicas com base em uma ótica intercultural devemos levar em consideração quatro elementos. O primeiro, *o reconhecimento das nossas identidades culturais*, tendo em vista a importância da construção de nossa própria identidade cultural, com relação aos processos socioculturais do ambiente em que estamos inseridos; O segundo, *o desvelamento do daltonismo cultural presente no cotidiano escolar*, pois é exatamente através do não enxergar as diversas culturas que coexistem no ambiente escolar que o caráter monocultural da cultura escolar se estabelece.

O terceiro é *a identificação das nossas representações dos “outros”*, o modo como se constituem as representações daqueles que consideramos diferentes e os estereótipos que se formulam na escola a partir daqui; o quarto trata-se de *conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural*, pois é preciso, a princípio, que compreendamos que, os currículos precisam ser construídos com base em referentes de diferentes universos culturais, e em segundo plano, termos a compreensão de que a escola é um espaço de crítica e de produção cultural pelas diferentes culturas e linguagens que ela abarca.

Tencionar uma formação docente decolonial é reconhecer que nos constituímos tendo por base os processos de colonização, reconhecer que em diversos momentos fomos também reprodutores da lógica da colonialidade. Se faz necessário que se descolonize as práticas docentes ou, antes disso, os cânones epistêmicos e currículos, bem como a própria postura docente, refazendo uma conexão com saberes milenares que estiveram presentes no desenvolvimento das sociedades por muito mais tempo que os desenvolvidos na modernidade.

É desafiar os saberes compartimentados que ao longo do tempo se enraizaram no interior das instituições de ensino se fazendo presentes ainda na contemporaneidade. Revisar o pensamento hegemônico tendo como mote o conhecimento tradicional, universal, que ainda encontramos no chão dessas instituições, é mostrar resistência, pois como afirma Grada Kilomba (2018), “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (p.51). Essa violência que, de acordo com a autora, permeia a academia, é a violência epistêmica, que não deve existir em bases de uma formação decolonial.

Nossa formação histórica é marcada pela eliminação física do “outro”, uma forma violenta de negar sua alteridade. A formação docente decolonial deve promover, exatamente, uma educação que desvele os conhecimentos considerados universais, que encare as proposições que são postas pela falta de igualdade de poder entre os diversos grupos socioculturais da nossa sociedade. Assim, torna-se mais fácil compreender, por exemplo, como as diferenças de gênero, raça, classe, se constituiu binariamente e foram inventadas para privilegiar determinados grupos em detrimento de outros que, conseqüentemente, foram silenciados; é um modo de nos identificarmos dentro dessa lógica, para que haja uma tomada de consciência. E é, por fim, uma maneira dessas práticas chegarem ao alunado.

Só assim, poderemos construir um projeto comum, onde as diferenças serão retoricamente incluídas.

Ensinar é também respeitar cada pessoa no tangente à classe, raça, gênero, sexualidade, territorialidade. Desse modo, é preciso que nos livremos do caráter homogeneizador que permeia a escola, pois a partir do momento que pensamos os alunos como todos iguais, invisibilizam-se as diferenças que os constituem. Por tanto uma formação decolonial aporta-se, essencialmente, em aspectos contrários e esses, são práticas que assumem a perspectiva intercultural, multicultural e decolonial. O professor pode ser pensado como sujeito político, crítico e ator da transformação social. Esses elementos são essenciais para uma decolonialidade na educação, já que movimenta e produz insubordinação, rebeldia, num processo de redescoberta e reafirmação dos novos papeis e atores sociais.

Como afirma Candau, esses são aspectos que devem ser analisados de maneira indissociáveis na prática educacional.

Uma proposta de formação decolonial é um caminho aberto para que enquanto profissionais da educação sejamos capazes de observar a nossa atividade e questionar o modo que queremos estar/nos colocar na formação. E é preciso mais, faz-se necessário que aceitemos o desafio de formar sabendo que teremos que nos formar, também, todos os dias.

Pode-se considerar essa mudança de postura como um convite aos educadores a assumir uma prática pedagógica voltada para os seres humanos relegados pela hegemonia do sistema vigente, por meio do compromisso com a ética do povo. Educar não é um ato de opressão, pois “as ciências não subordinam suas descobertas e avanços à emancipação humana, nem se quer às necessidades humanas, à felicidade, à erradicação da miséria, à garantia de direitos” (ARROYO, 2000, p.109). Somente por meio de uma educação que valorize o pleno potencial humano, é que poderemos ter uma formação que exclua a educação bancária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em tempos de incertezas e imprevisibilidades, ser professor é um grande desafio, pois as mudanças que impactam o campo educativo forçam uma tomada de decisão, muitas vezes imediatas e apontam a necessidade cada vez mais de um caráter versátil e inteligível. As questões que se apresentam hoje são efêmeras, e requerem conhecimento e habilidade para atitudes assertivas. Ou seja, estamos transitando em meio a um terreno onde nada se mantém e tudo se desfaz numa velocidade indescritível.

Neste cenário impetuoso, onde as ações se tornam obsoletas, num tempo incomum, dado a automatização das respostas e as replicações de discursos promovidos num dado momento, contextualizar a realidade é irrompe com vícios e normatizações, postura que

intui perspicácia e destreza. Portanto, a própria formação continuada sugere reformulações para dar conta das demandas contemporâneas porque “não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem” (NÓVOA, 2009, p.14).

Assentado nesse turbilhão de acontecimentos, como então pensar uma formação dentro da profissão, que prepare o docente para os desafios da sala de aula e ao mesmo tempo mantenha o caráter humanizador desse profissional? Afinal, a sala de aula não é o lugar de fala do professor? Como o educador pode exercer esse direito de fala num contexto de submissão? O educador pode então ser considerado um sujeito subalterno? Ignorar a inércia desse sujeito que margeia as intempéries sociais seria uma maneira de cooperar como projeto imperialista neoliberal?

Longe de ter respostas prontas para tudo isso, fica evidente a certeza de que um dos recursos infalíveis para a tomada de novos caminhos é o conhecimento. Ele não só produz respostas novas como aponta indagações importantes para gerar inquietações suficientemente capazes de promover abalos, fissuras e acordar muitos indivíduos do seu estado de acomodação e letargia. Práticas intencionalmente produzidas pelas instituições, leis e discursos dominantes. Pensar a formação é, acima de tudo, refletir a necessidade de remexer em padrões estabelecidos, descortinando caminhos que levem para uma nova cotidianidade. Que seja capaz de nos mostrar alternativas pedagógicas inclusivas, interculturais, multiculturais, humanistas e emancipatórias.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Da escola carente a escola possível**. São Paulo, Loyola, 1986.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre imagens e ato-imagem**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**; Tradução de Fernando Tomaz, 5ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMBI, F. **Histórias da pedagogia**. São Paulo – SP, editora UNESP (FEU), 1999.

COLLINS, P. H. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>. Acesso em: 12 set. 2017.

COSTA, Sérgio (2006). **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmo-politismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.



FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3 ed. São Paulo. Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GABRIEL, A. **A outra metade**. In: MATOS, Pedro Arcanjo. Toda dor do Mundo: uma introdução a ontologias não-especistas. Brasília, DF: Quinta mão, p. 93-108, 2014.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Tradução: Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, 248 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, pp. 127-167, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MBEMBE, A. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Arte & Ensaios. revista do ppgav/eba/UFRJ. n. 32. dezembro 2016.

MÉZÁROS, I. **A educação para além do capital** /Tradução Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005, pp.117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 30 de set. de 2019.

ROYCE. *Pois enquanto minha pele for Negra eu serei uma devotada anti-especista*. tatiana nascimento dos santos (trad.), 2011. Disponível em <<http://traduzidas.wordpress.com/>>. Acesso em 24.10. 2021.

SANTOS, B. S; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/ideias.v2i2.8649323>. Acesso em: 22.03.2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo, 2008.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**/ Tradução:Sandra Regina Goulart Almeida. Marcos Pereira Feitosa, Andre Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, C. “outros” saberes, “outras” críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” américa. Revista X, V. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/35225456/Pedagogias\\_decoloniales\\_TomoI.pdf](https://www.academia.edu/35225456/Pedagogias_decoloniales_TomoI.pdf). Acesso em: 24 de outubro de 2019.

WALSH, C. **Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002> Acesso em: 24.10.2021.

# CAPÍTULO 2

## O CUIDADO EM NEL NODDINGS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DA VIVÊNCIA ÉTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 04/06/2021

**Clarissa Moraes de Araujo**

Graduanda em Pedagogia na Universidade  
Federal de Pernambuco  
Recife- PE  
<http://lattes.cnpq.br/9351901117244087>

**RESUMO:** Esta pesquisa aproxima a ética do cuidado da filósofa Nel Noddings com a Educação Infantil através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Assim, o objetivo geral é indicar possíveis contribuições da filósofa para a primeira etapa da educação, de modo a preservar e melhorar o cuidado entre as crianças pequenas. O caminho percorrido considerou especificar as principais características da ética do cuidado de Noddings; contextualizar o campo histórico do RCNEI e identificar as possíveis contribuições da filósofa para a Educação Infantil. A metodologia utilizada foi de natureza teórica e bibliográfica. O *corpus* bibliográfico foi dividido em obras primárias e secundárias. As leituras das obras seguiram a recomendação de Severino (2017) e ao final do processo, os dados foram analisados através de uma abordagem interpretativa. A justificativa pelo tema deve-se a uma ausência de trabalhos que abordem o cuidado em Nel Noddings a partir de uma perspectiva educacional. A investigação concluiu que o cuidado vivenciado na Educação Infantil ainda é elementar, por isso,

devemos incentivar atividades que exploram o cuidado ético, como também é interessante repensar na estrutura da escola e na postura do docente. Nossos resultados demonstram que cultivar o cuidado genuíno desde a mais tenra idade contribui para uma sociedade mais ética e acolhedora, reforçando uma rede de cuidado que possibilita receber o outro verdadeiramente.

**PALAVRAS - CHAVE:** Cuidado. Ética. Sentimentos. Crianças.

### CARE IN NEL NODDINGS AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: POSSIBILITIES OF ETHICAL EXPERIENCE IN EARLY CHILDHOOD

**ABSTRACT:** This research approaches the ethics of care by philosopher Nel Noddings with Early Childhood Education through the National Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCNEI). Thus, the general objective is to indicate possible contributions of the philosopher to the first stage of education in order to preserve and improve care among young children. The path followed considered specifying the main characteristics of the ethics of caring for Noddings; contextualize the historical field of the RCNEI and identify the possible contributions of the philosopher for Early Childhood Education. The methodology used was theoretical and bibliographic. The bibliographic *corpus* was divided into primary and secondary works. The readings of the works followed the recommendation of Severino (2017) and at the end of the process, the data were analyzed through an interpretative approach. The justification for the theme is due to an absence of

works that address care in Nel Noddings from an educational perspective. The investigation concluded that the care experienced in Early Childhood Education is still elementary; therefore, we should encourage activities that explore ethical care, and it is also interesting to rethink the school structure and the posture of the teacher. Our results show that cultivating genuine care from an early age contributes to a more ethical and welcoming society, reinforcing a network of care that makes it possible to truly receive the other.

**KEYWORDS:** Care. Ethics. Feelings. Children.

## 1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um recorte de uma investigação desenvolvida no curso de Especialização em Educação Infantil no Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). Sua proposta foi aproximar os estudos da filósofa norte-americana Nel Noddings com a Educação Infantil, de modo a pensar em orientações educativas centradas na promoção do cuidado ético entre as crianças.

A escolha temática deve-se a uma ausência de pesquisas acadêmicas na área de educação que abordam o conceito de cuidado pensado por Nel Noddings. Em uma busca pelo termo “cuidado” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com o espaço temporal de 2010 a 2019, encontramos cerca de 859 trabalhos, entre teses e dissertações que exploram o termo nas Ciências Humanas. O resultado é ainda mais afinado, se procurarmos por pesquisas que investigam Nel Noddings na educação. Desta forma, notamos a urgência de reflexões que incentivem um olhar diferenciado para o cuidado, que é um conceito bastante explorado na Educação Infantil, mas sem pretensão ética.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa é apontar algumas contribuições que o pensamento de Nel Noddings pode oferecer à Educação Infantil a partir de uma breve interlocução com o primeiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Desse objetivo extraímos mais três metas, são elas: delimitar as principais características da ética do cuidado de Noddings; contextualizar o campo histórico do RCNEI e identificar as possíveis contribuições da filósofa para a Educação Infantil.

Acerca da autora basilar desta pesquisa, ela nasceu em 1929 e seus estudos estão concentrados no campo da filosofia da educação. Sua obra mais conhecida é o livro “O cuidado: uma abordagem feminina à ética e à educação moral” (2003) que apresenta a sistematização de uma ética pautada no relacionamento com o outro, sendo guiada pela afetividade e pela contextualização.

Em relação a justificativa pela escolha do documento RCNEI, essa se deve pelo caráter inaugural que o arquivo apresenta, uma vez que foi o primeiro documento desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) que abordou exclusivamente a Educação Infantil depois da redemocratização. Além disso, o referencial traz aspectos diversificados contemplando vários tópicos da primeira etapa da educação.

Espera-se que a pesquisa contribua com o desenvolvimento de uma discussão mais aprofundada sobre a vivência ética das crianças, pois acreditamos que não há idade mínima para se deparar com dilemas morais. Portanto, cabe a escola, como também a outras instituições sociais, abordar os aspectos mais complexos do ser humano, como os valores éticos, a fim de promover um crescimento cada vez mais empático e genuíno entre as crianças.

## 2 | METODOLOGIA

A pesquisa tem natureza teórica com procedimento qualitativo e bibliográfico. Optamos por essa dinâmica por observar a necessidade básica de ter estudos teóricos sobre o tema. O nosso *corpus* bibliográfico foi dividido em dois grupos, a saber: literatura primária e literatura secundária. As obras primárias correspondem por Noddings (2003) e Brasil (1998). Enquanto as obras secundárias são representadas por Gilligan (1982) e Cerisara (2002). A leitura do *corpus* bibliográfico seguiu as orientações de Severino (2017) que recomenda a execução em três etapas, iniciando com uma leitura mais ampla para em seguida realçar a mensagem do texto e, por último, construir uma análise interpretativa. Após a realização das etapas de leitura foi elaborada uma síntese pessoal com apontamento dos principais conceitos e das ideias centrais de cada obra. Por fim, partimos dessa síntese para a elaboração do texto final. Evidentemente, ao longo da investigação, fomos atravessadas por outras obras que compõe o conjunto dos textos secundários, mas que surgiram apenas no decorrer da pesquisa.

## 3 | ÉTICA DO CUIDADO: PRINCIPAIS ASPECTOS

Sabemos que na Educação Infantil o cuidado é indissociável da prática pedagógica, contudo, o sentido do cuidado que investigamos nesta pesquisa ultrapassa o significado das atenções físicas e atinge a complexidade da formação humana, isto é, acreditamos que o cuidado representa o fundamento da vida. O nosso argumento advém do pensamento da filósofa norte-americana Nel Noddings.

Noddings é professora emérita na Universidade de Stanford (Califórnia, EUA) e possui outros estudos voltados para a educação, sem publicação no Brasil. Em seu livro “O Cuidado” (2003), a autora sistematiza sua ética do cuidado a partir de uma visão feminina sobre o comportamento moral. As diferenças de gênero acerca do desenvolvimento moral foram observadas inicialmente pela psicóloga Carol Gilligan. Em seus estudos, Gilligan (1989) critica alguns teóricos clássicos como Jean Piaget e Lawrence Kolberg por diminuir orientações morais pautadas nos sentimentos e na contextualização. Para esses autores, a moralidade é entendida como um conjunto de regras composto por princípios universais e abstratos. No entanto, Gilligan observou através de um estudo longitudinal que os homens tendem a ter um comportamento moral movido por imperativos, enquanto as mulheres

buscam se estruturar eticamente através dos afetos e das informações concretas de uma situação:

A tendência das mulheres em reconstruir dilemas hipotéticos abstratos em termos de situações concretas, a exigir ou fornecer informações faltantes sobre a natureza das pessoas e de os lugares onde elas vivem, distancia seu julgamento do ordenamento hierárquico de princípios e procedimentos formais de tomar decisões. Essa insistência no particular significa uma orientação ao dilema e a problemas morais em geral que difere de quaisquer tabelas de estágios desenvolvimentais existentes (GILLIGAN, 1989, p.111).

A publicação da pesquisa de Gilligan na década de 1980 provocou a sistematização da ética do cuidado de Nel Noddings. É por meio dessa diferença de gênero que Noddings estrutura e singulariza sua ética. Contudo, tanto para Gilligan quanto Noddings, não é possível afirmar que todas as mulheres cultivam um comportamento moral voltado para o cuidado, como também não podemos afirmar que todos os homens se baseiam em princípios éticos. O que se observa é uma tendência para um comportamento.

Dessa maneira, é em um contexto de ratificação feminina que emerge o pensamento de Nel Noddings. Ao elaborar uma ética do cuidado, a filósofa defende uma postura humana voltada para o outro. Além disso, expande o cuidado para a área da educação, afirmando ser o fundamento de todos educadores.

## **4 | O QUE É O CUIDADO GENUÍNO?**

Cuidar verdadeiramente exige deslocamento motivacional e absorção, é quando a cuidadora sente a realidade do outro, mas não por meio de uma projeção e sim como uma recepção genuína e desinteressada pelo seu sujeito de cuidado. É essa relação complexa e profunda que Noddings defende para a educação e que nós desejamos vivenciar com as crianças pequenas.

Na concepção da filósofa, o fundamento da vida não é a felicidade, mas o cuidado. Nascemos para cuidar e para ser cuidado, portanto, estar acompanhando e com problemas é melhor do que viver sozinho e sem dificuldades (NODDINGS, 2003). Dessa forma, já que somos seres de cuidado podemos afirmar que a professora é antes de tudo, uma cuidadora. Ou seja, o objetivo principal dos educadores não é ser um representante do saber, mas preservar e melhorar o cuidado existente neles e nas pessoas do seu círculo, como seus alunos: “Ao indicar a preservação e a melhora do cuidado como os principais objetivos da educação, estou chamando a atenção para as prioridades” (NODDINGS, 2003, p. 220). A prioridade mencionada é estimular práticas de acolhimento do outro. Assim, os objetivos técnicos do processo de escolarização como as atividades cognitivas são importantes, entretanto, há algo mais essencial na educação: o cuidar.

A defesa pela construção de uma rede de cuidado nas escolas justifica-se porque a criança é ratificada, isto é, ela se torna mais importante que a matéria:

Quando a professora faz uma pergunta na classe e um aluno responde, ela recebe não somente a resposta, mas também o aluno. O que ele diz é importante, esteja certo ou errado, e ela tenta gentilmente um esclarecimento, uma interpretação, uma contribuição. Ela não está buscando a resposta, mas o envolvimento do objeto do cuidado. Durante o breve momento do diálogo que se desenvolve em torno da pergunta, o objeto do cuidado na verdade preenche o firmamento. O aluno é infinitamente mais importante do que a matéria (NODDINGS, 2003, p. 223).

Ser recebido pela cuidadora fortalece a rede de cuidado, aproximando a criança do seu ideal ético e contribuindo para que se torne, no futuro, um cuidador. Por isso, que a ética do cuidado deve ser incentivada desde a mais tenra idade. Mas o exercício do cuidado genuíno requer esforço, necessitando criar uma relação genuína e sem manipulação a fim de satisfazer moralmente o outro. Portanto, a cuidadora deve estar disposta em considerar os afetos envolvidos e o contexto da situação porque se apoiar em regras universais é insuficiente, já que o seu sujeito de cuidado é real e plenamente humano, o que demanda ações singulares.

Nosso intuito é que as professoras possam vivenciar a ética do cuidado de modo a influenciar as crianças a experimentá-la. Essa vivência vai além das ações cotidianas, podendo ser representadas por práticas educativas cuja finalidade esteja centrada no cuidado.

## **5 | A EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE RELATO**

De uma visão assistencialista para uma perspectiva pedagógica, a história da Educação Infantil no Brasil demonstra que o processo para conceber a criança como um sujeito de direitos não foi imediato, sendo atravessado por questões sociais, econômicas e políticas. É recente a compreensão das crianças pequenas como seres históricos e possuidores de direitos. No Brasil, foi somente com promulgação da Constituição Federal de 1988 que a criança pequena passa a ser vista legalmente como um sujeito de direitos educacionais, assegurando sua presença em creches e pré-escolas, como informa o Art. 208, inciso IV (BRASIL, 1988).

Do ponto de vista histórico, a estrutura da Educação Infantil foi influenciada, principalmente, por fatores socioeconômicos que educacionais. Analisando o motivo da construção da primeira creche brasileira que ocorreu em 1879, entendemos que seu surgimento se deu em decorrência da Lei do Ventre Livre proclamada em 1871. Dessa maneira, esses espaços de acolhimento infantil surgem para suprir um problema social:

Ademais, a abolição da escravatura no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já iriam assumir a condição de seus pais, e, de outro, concorreu para o aumento do abandono da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres (OLIVEIRA, 2005, p.92).

É de se esperar que nessas instituições, não se discutiam propostas para o desenvolvimento afetivo e sócio-cognitivo das crianças, já que estavam mais concentradas em fornecer assistências urgentes, como alimentação e higiene. O que faz da redemocratização o início de um percurso mais valorativo para as crianças e que dá margem para novos documentos oficiais com propostas enriquecedoras para a infância. Nesse sentido, podemos citar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, por ser o primeiro documento voltado exclusivamente para as crianças pequenas.

O RCNEI surge no período de reformas do governo de Fernando Henrique Cardoso e representa “um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais*” (CERISARA, 2002, p. 335, *grifo do autor*). A sua elaboração estimulou um grande debate com centenas de especialistas na área, transformando-se em tema de reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A versão final foi publicada em outubro de 1998 e coleciona algumas críticas, já que alguns estudiosos observaram que o documento traz uma sistematização de conteúdo, típica do Ensino Fundamental: a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (CERISARA, 2002, p.337). Embora, compreendemos que o primeiro volume do Referencial possui mais elogios que os demais.

Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia citada contempla grande parte da produção recente da área (CERISARA, 2002, p.336).

Sintetizando, o Referencial aborda diversos aspectos da Educação Infantil, sendo um avanço para a época da publicação. Além disso, acreditamos que até hoje o documento traz significativas discussões para a primeira infância, por isso, optamos em resgatá-lo. Entendemos que há documentos oficiais mais recentes, como a Base Nacional Curricular Comum, porém também possui pontos críticos. Assim, nota-se que a busca por um documento oficial que consiga satisfazer todos os pesquisadores da Educação Infantil é um trabalho que se assemelha ao de Sísifo, mas isso não impede de criar articulações entre as áreas de conhecimento, sobretudo, quando o objetivo é oferecer a melhor experiência educativa para as crianças.



## 6 I POSSIBILIDADES DO CUIDADO ÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A posição que os sentimentos ocupam na ética do cuidado de Nel Noddings é uma de suas maiores características. A postura receptiva da cuidadora requer uma disposição afetiva pelo outro que é construída através de uma escuta, um olhar ou um toque desinteressado. Dessa forma, é criando uma rede genuína de cuidado entre a criança e o adulto, que é possível potencializar o desenvolvimento humano desses pequenos. Sendo assim, como docentes, devemos entender que nossas ações possuem consequências morais, logo, se portar com amor e confiança diante das crianças traz benefícios para sua formação. Isso porque as crianças se espelham nos adultos, pessoas por quem mais nutrem afetos, portanto, percebemos a importância em viver a ética do cuidado e não apenas recitá-la.

Essa aproximação afetiva também é valorizada no RCNEI, quando o documento informa que para conceber um ambiente de pleno desenvolvimento é imprescindível ter “Adultos amigáveis, que escutam as necessidades das crianças e, com afeto, atendem a elas, constituem-se em um primeiro passo para criar um bom clima” (BRASIL, 1998, p. 67). Entender a relevância de ter adultos sensíveis é uma das exigências para criar uma rede de cuidado na Educação. Além disso, o próprio Referencial mostra-se consciente dessa necessidade de vivenciar o cuidado:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p.24).

É claro que a concepção de cuidado que o documento traz não é refinada e complexa como a de Noddings, mas representa o início do caminho. Segundo o documento, o ato de cuidar indica duas perspectivas, uma afetiva e a outra física. Por exemplo, uma professora que é sensível ao ponto de interpretar e valorizar o choro de uma criança, está cuidando. Da mesma maneira, uma professora que executa tarefas de higiene e alimentação também está cuidando. Não é incorreto entender o cuidado por essas duas vertentes, mas a nossa pesquisa deseja aprofundar essa relação, demonstrando que a base fundamental da educação e da vida é o cuidado genuíno, ou seja, é o *sentir-se* com outro. Por isso, elencamos algumas orientações educativas formuladas pela filósofa que podem contribuir para a perspectiva do cuidado na Educação Infantil.

Uma dessas orientações é promover atividades de voluntariado com as crianças. A ideia é que a criança seja incentivada a cuidar de pessoas, animais ou objetos. Desse modo, é importante que a escola organize ações sistemáticas em que as crianças cuidem do jardim da escola ou que criem ações de acolhimento para seus colegas, assim, o objetivo dessas atividades é criar a sensação de cooperação na turma:

Se valorizamos os encontros de cuidado genuíno, então nossas classes serão organizadas cooperativamente para muitas tarefas. As crianças serão encorajadas a aprender umas com as outras e também com os professores e os livros (NODDINGS, 2003, p. 240).

Outra importante orientação é a manutenção da rede de cuidado entre professora e criança. Deseja-se que a rotatividade de professoras seja diminuída, fazendo com que a docente consiga passar mais tempo com suas crianças, estabelecendo um relacionamento cada vez mais profundo e sincero:

Por que não podemos optar por escolas menores, por professores e alunos trabalhando juntos durante três anos em vez de um ano, por professores ensinando mais de uma matéria? Somos limitados em nosso pensamento por um respeito enorme ao que é, e o que é atualmente não é muito atrativo. Nossa alternativa é mudar a estrutura das escolas e o ensino para que o cuidado possa florescer, e esperamos que assim possamos atingir tanto um nível mais elevado de realização cognitiva quanto uma sociedade mais interessada, mais ética (NODDINGS, 2003, p. 228).

Pensar em ter escolas menores possibilita um melhor acompanhamento da cuidadora com seu sujeito de cuidado, por isso, a filósofa compreende que as escolas precisam de uma reorganização estrutural, o que reforça a complexidade do cuidado e a sua relevância para a formação humana. Além disso, Noddings sugere que a professora sempre ratifique a criança, de modo a atribuir o melhor motivo a ela. Os manejos com as crianças devem ser feitos sempre com suavidade e afeto para que elas percebam a importância de ser receptiva com outro. Entendemos que não é possível exigir que uma criança pequena desempenhe um comportamento totalmente ético. Porém, podemos demonstrar através de nossas ações e também de práticas educativas o significado do cuidado. A educação voltada para o cuidado torna-se um dos instrumentos para que a criança consiga desenvolver atitudes que a aproximem do seu ideal ético, isto é, da sua melhor visão de cuidado. Assim como Noddings, o Referencial também concorda com o potencial da vivência ética na escola como meio de contribuir para o desenvolvimento infantil:

Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

Percebe-se que a proposta de Noddings aprofunda as questões que são abordadas no primeiro volume do Referencial, trazendo contribuições mais complexas para a experiência das crianças na Educação Infantil. Assim, não basta ter adultos sensíveis, é preciso estimular o cuidado nas crianças para que elas possam compreender a importância de se manter conectado com outro. Essa compreensão surge das ações da cuidadora diante do seu sujeito de cuidado, mas também na promoção de atividades cooperativas e da reformulação da cultura escolar.

A abordagem educacional de Noddings deseja primordialmente preservar e melhorar

o cuidado, dessa forma, qualquer instituição escolar deve incentivar práticas que reforcem os laços afetivos, como meio de sustentar a rede de cuidado e ensinar desde a mais tenra idade o valor de ser genuinamente receptivo com outro.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição do pensamento de Nel Noddings e de promover uma breve discussão com o primeiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, concluímos que a filósofa pode contribuir com a realidade de nossas creches e pré-escolas, na medida em que propõe ações de cuidado ético.

Acreditamos que o objetivo central desta pesquisa foi alcançado, visto que conseguimos apontar as contribuições da ética do cuidado para a primeira infância. Nota-se que os aportes elencados variam de sugestões de atividades até a reestruturação da organização escolar, mas todos apontam para a mesma finalidade: preservar e melhorar o cuidado.

A reflexão proposta nesta investigação traz aspectos importantes para as instituições de Educação Infantil, bem como para as pesquisas na área. Ao valorizar a dimensão ética das crianças pequenas, estamos incentivando relevantes sentimentos para o convívio em sociedade. E ao pensar em uma ética centrada no cuidado, queremos que as crianças entendam que os princípios éticos podem ser insuficientes em um dilema, uma vez que o sujeito da situação é plenamente humano, ou seja, não é abstrato. Portanto, desejamos que as crianças notem a importância de considerar os sentimentos e o contexto da situação em um dilema ético.

Além disso, para ser cuidadora ou cuidador é preciso receber o outro, de modo a sentir com ele sua realidade. Logo, reforçamos a necessidade de as educadoras vivenciarem a ética do cuidado e não apenas, recitá-la. Que a abertura para o sujeito de cuidado seja genuína porque só assim, as crianças se sentiram verdadeiramente acolhidas, ao ponto de, no futuro, desejarem serem receptivas também.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

NODDINGS, Nel. **O cuidado: Uma abordagem feminina à ética e à educação moral**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

# CAPÍTULO 3

## A LUDICIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ANÁLISES DE MÉTODOS DESENVOLVIDOS EM SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

*Data de aceite: 01/07/2021*

*Data de submissão: 03/06/2021*

### **Amanda Dalila Bezerra de Lins**

Universidade Federal do Vale do São Francisco  
– UNIVASF – Petrolina - PE  
<http://lattes.cnpq.br/5477063812079957>

### **Carla Linardi Mendes de Souza**

Universidade do Estado da Bahia – Juazeiro -  
Bahia.  
<http://lattes.cnpq.br/1811956105398588>

### **Terezinha de Amariz Rodrigues**

Universidade Federal do Vale do São Francisco  
– UNIVASF – Petrolina – PE.  
<http://lattes.cnpq.br/9436002133805198>

### **Bruna Daniele Mendes de Sousa**

Instituto Federal do Sertão Pernambucano- IF  
SERTÃO - Petrolina - PE  
<http://lattes.cnpq.br/1682835080327229>

**RESUMO:** O lúdico é de forma simples uma atividade social, humana, onde o indivíduo desde criança recria a sua própria realidade por meio da utilização de sistemas simbólicos e imaginações das brincadeiras. Nesse contexto, é necessário desenvolver a participação lúdica capaz de estimular nos alunos o despertar da criatividade e a interação com o meio social, cultural e intelectual. Nessa perspectiva, a fim de auxiliar os professores nessa jornada, de proporcionar atividades de cunho mais didático nas aulas de ciências, que este trabalho teve

por objetivo analisar tipos de abordagens de práticas em sala de aula, em trabalhos já publicados em plataformas indexadoras como é o caso do Google Acadêmico. Os resultados alcançados nessa pesquisa foram satisfatórios. Assim, compreender assuntos de ciências no Ensino Fundamental II de forma lúdica, se torna bastante gratificante, mostrando para todos do meio acadêmico, inclusive aos professores que é viável a utilização de propostas de abordagens bem planejadas e executadas, capazes de trazer resultados interessantes, no sentido do aprendizado dos alunos.

**PALAVRAS - CHAVE:** Lúdico; Ensino Básico; Google Acadêmico; Ensino de Ciências.

### LUDICITY IN SCIENCE EDUCATION: ANALYSIS OF METHODS DEVELOPED IN FUNDAMENTAL II EDUCATION CLASSROOMS

**ABSTRACT:** Play is simply a social, human activity, where the individual recreates his own reality since he was a child through the use of symbolic systems and imaginations of games. In this context, it is necessary to develop playful participation capable of stimulating in students the awakening of creativity and interaction with the social, cultural and intellectual environment. In this perspective, in order to assist teachers in this journey, to provide more didactic activities in science classes, this work aimed to analyze types of practical approaches in the classroom, in works already published on indexing platforms such as Google Scholar case. The results achieved in this research were satisfactory. Thus, understanding science subjects in Elementary School II in a

playful way and having fun, becomes quite rewarding, showing everyone in the academic environment as well as teachers that it is feasible to use proposals for well-planned and executed approaches, it is capable of bringing interesting results, in the sense of student learning.

**KEYWORDS:** Playful; Basic education; Academic Google; Science teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

O lúdico é de forma simples uma atividade social, humana, onde o indivíduo desde criança recria a sua própria realidade através da utilização de sistemas simbólicos e imaginações das brincadeiras. Possui uma definição altamente relacionada ao brincar, ao divertimento e ao encanto, terminando por transformar o ambiente em que se encontram, essas atividades lúdicas podem ser interpretadas como qualquer ação ou atividade que tenham como objetivo produzir prazer e divertimento ao praticante no momento de sua execução (CARVALHO, 2016).

O brincar, de maneira geral dentro de uma perspectiva social e até histórica e/ ou cultural, se torna um tipo de atividade onde em diferentes situações, ou classes sociais interagem-se (CARVALHO, 2016). Nesta perspectiva, pode-se incluir os espaços formais, como ambientes de construção de conhecimento, com a participação da ludicidade. É importante compreender a relação das aulas lúdicas de ciências no Ensino Fundamental II, pois, estudos mostram os resultados e o quão satisfatório é a ação da prática lúdica em sala, sendo interessante para os alunos e professores, tornando a aprendizagem dos conteúdos bem divertida e interativa.

Nesse contexto, é necessário desenvolver a participação lúdica capaz de estimular nos alunos o despertar da criatividade e a interação com o meio social, cultural e intelectual. Nessa perspectiva, a fim de auxiliar os professores nessa jornada, de proporcionar atividades de cunho mais didático nas aulas de ciências, que este trabalho teve por objetivo analisar tipos de abordagens de práticas em sala de aula, em trabalhos já publicados em plataformas indexadoras como é o caso do Google Acadêmico, como também investigar como esses pesquisadores trabalharam com as práticas de aprendizagem citadas com enfoque no ensino de ciências, e por fim contribuir para a aprendizagem significativa e para prática em sala de aula.

Portando, através de metodologias mais dinâmicas e variadas em sala de aula, que professores e alunos acabam se tornando mais incentivados a buscar o conhecimento, pois esse se torna mais prazeroso, principalmente quando se trata de ciências da natureza, área essa que favorece o envolvimento e a interação necessária para haver sucesso no desenvolvimento das atividades (BRASIL, 1998).

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O cenário escolar vem enfrentando muitas dificuldades por causa da falta de interesse dos alunos, por estarmos numa era tecnológica onde se acha tudo na internet, por meio de vídeos-aulas e materiais prontos. Nessa perspectiva professores tentam produzir materiais mais didáticos, porém, é necessário lembrar que a finalidade dessas aulas é dinamizar o ensino e aprendizagem, precisa-se ter a didática adequada, para que a proposta não se torne algo fora do interesse do aluno.

Assim, o lúdico contempla esse dinamismo do ensino-aprendizagem de forma mais prazerosa, uma vez que faz parte da personalidade humana e, segundo Amarilha (2009), na Grécia antiga eram por meio dos jogos que se passavam ensinamentos às crianças. Os índios ensinavam seus costumes através da ludicidade. Foi uma das formas que o indivíduo encontrou de relacionar-se com a coletividade e consigo mesmo. Dessa maneira, ele pode ser encontrado no dia a dia das pessoas de diferentes idades ou lugares, é em sua forma, algo simples e divertido que vem sendo passado de geração para geração (AMARILHA, 2009).

No Ensino Fundamental II, os PCNs (BRASIL, 1998) apontam para a importância da aquisição do conhecimento relacionado aos jogos no 6º ao 9º ano, há uma descrição bastante explicativa destas reflexões, com vários exemplos. Assim, aprender torna-se algo prazeroso e agradável. O brincar realizado de maneira certa, direcionada e inteligente possibilita ao aluno uma total socialização com o eu pensante, participativo do processo de aprendizagem construído por todos e orientado no meio escolar como um suporte de conhecimento (CURI, 1995). O lúdico é capaz de formar indivíduos hábeis para compreenderem e atuarem conscientemente em sociedade no mundo em que vivem.

É necessário compreender o ensino de ciências como fator relevante para a constituição de um saber significativo e de integração social frente ao meio natural e harmonioso entre homem e natureza, com vistas à fauna e flora, implicada não somente para conhecer os princípios fundamentais da ciência, uma vez que o conhecimento científico sobre a natureza exige entender sua utilização em harmonia com a realidade.

O interesse dos estudantes pela natureza, como também pela ciência tecnológica, torna a prática de ensinar uma porta aberta para a descoberta de novos conhecimentos, vemos claramente a relação das ciências dentro da grade curricular do Ensino Fundamental II, o que possibilita que a interação homem natureza ocorra da melhor forma possível. A atividade da aula transforma o professor, como se não fosse apenas o professor que fizesse a aula, mas fosse feito por ela (SOUSA NETO, 2008). Pensada nesse sentido a aula de ciências se torna um processo e não um produto, a mesma não é um ato com finalidade plenamente determinada pelo professor, ainda que tenha um fim, não é algo que possamos assemelhar a uma mercadoria, ou produto que trocamos.

A aula, principalmente a prática, precisa ser vista como celebração da vida e não da

morte, como diálogo criativo, como luta contra tudo que nos oprime (SOUSA NETO, 2008). É necessário lutar contra a ideia da aula como um lugar comum, a de que o professor é o único detentor do conhecimento, pois, os professores só conseguem realizar-se plenamente quando se têm garantidas suas mais diversas condições de ministrar uma aula interessante para o aluno (AMARILHA, 2000).

Entender que os nossos alunos fazem parte de nossas vidas, como parte de cada um de nós. Em busca do saber construído por todos, cada um contribuindo com o conhecimento crítico e questionador que a ciência nos oferece a cada momento vivido. Assim, o ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensa-la e atuar nela. Nesse sentido aprender a aprender não é mais do que condição que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento (LIBÂNEO, 2004).

### **3 | METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram realizados em três etapas distintas: na 1ª etapa foi realizada o estado da arte; na 2ª etapa foi realizada seleção dos artigos, na base de dados da plataforma Google Acadêmico; e na 3ª etapa ocorreu a interpretação e análise dos dados, por meio da estatística descritiva e revisão da literatura.

#### **3.1 Estado da arte**

A abordagem desta pesquisa é qualiquantitativa, este tipo de pesquisa proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além, de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada. O presente trabalho traz o destaque da importância da ludicidade nas aulas de ciências no Ensino Fundamental II, por meio de consultas nas bases de dados eletrônicos presentes no Google Acadêmico.

#### **3.2 Seleção dos artigos na Plataforma do Google Acadêmico**

A busca pelos artigos foi realizada no ano de 2020, dentro do buscador Google Acadêmico. Optou-se pelas publicações somente escritas em português e no período de cinco anos (2016 a 2020). Foi escolhido o Google Acadêmico, pois é uma ferramenta muito utilizada e de fácil acesso, principalmente por docentes da rede básica, sendo estes o público alvo desta pesquisa. Esta plataforma permite acessar um acervo vasto de publicações: resumos, editoras acadêmicas, bibliotecas online, monografias, dissertações, teses, anais de eventos científicos, citações, artigos, livros, referências e leituras acadêmicas.

Esta localização de trabalhos de interesse da pesquisa no Google Acadêmico se deu por meio do uso de determinadas palavras-chaves, no campo “buscar” na plataforma. O site trouxe informações pertinentes dos arquivos: título, ano, autores, citação do trabalho por outros autores. Além disso, foi possível marcar datas, alerta, e buscar dentre outras



opções que ajudam na hora de filtrar o artigo de interesse. As palavras-chaves foram selecionadas utilizando critério de relação na temática da pesquisa e dos seus sinônimos.

Foi realizada uma busca dos trabalhos utilizando a metodologia de Menezes et al., (2018, p. 22046), precisando realizar uma adaptação, uma vez que, este estudo, realizou apenas uma única base de dados (Google Acadêmico). Após a busca dos artigos, foi realizada uma leitura dos resumos, dentro desta ação, eram escolhidos somente dois artigos por ano, a fim de fazer uma pesquisa mais detalhada dos trabalhos.

### 3.3 Interpretação e análise dos dados

Por fim, para interpretação e análise dos dados, foram elaboradas tabelas, portfólio, utilizando o programa Microsoft Excel versão 2016 e documentação bibliográfica contendo informações retiradas dos trabalhos selecionados.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observando o fluxograma abaixo, pode-se verificar em uma visão geral os critérios e o caminho para a escolha da discussão.

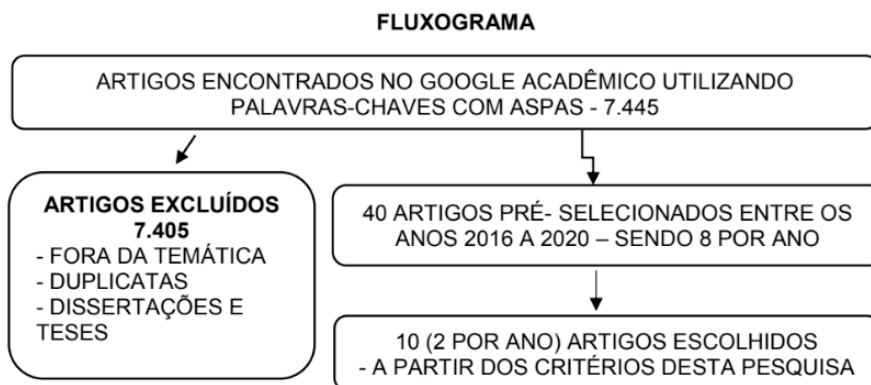


Figura 1. Critérios e caminhos para a escolha dos artigos para discussão.

Foi elaborado um portfólio a partir dos 10 trabalhos selecionados, contendo títulos, autores, o ano de publicação e descrição/objetivos. Optou-se na criação de um portfólio, pois este consiste na apresentação documentada das informações adquiridas, além de escolher e classificar indicadores. A sua estruturação seguiu o modelo utilizado por Menezes et al., (2018, p. 22046), quadro 01.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>Produção E Avaliação Do Jogo Didático “Tapazoo” Como Ferramenta Para O Estudo De Zoologia Por Alunos Do Ensino Fundamental Regular</b>	Miranda et al.	2016	Apresentar e analisar o jogo didático “Tapa Zoo”, que aborda a Zoologia como tema central.
<b>Aplicação De Estratégias De Ensino-Aprendizagem Em Ciências Para Alunos Do 8º Ano Em Escolas Do Município De Cuité - PB.</b>	Azevedo	2016	Desenvolvimento de habilidades em estudantes.
<b>Contextualizando E Discutindo As Atividades Lúdicas Em Ciências No Ensino Fundamental</b>	Luz et al.	2017	Verificar as diferentes formas compreendidas por atividades lúdicas presentes nos livros didáticos.
<b>Utilização De Jogos Didáticos No Ensino De Ciências: um relato de caso</b>	Melo et al.	2017	Desenvolvimento de um jogo didático cujo tema central é o “Meio Ambiente”, em função da complexidade e atualidade do tema.
<b>Estratégias Lúdicas: Repensando O Processo De Ensino-Aprendizagem De Ciências</b>	Pereira et al.	2018	Explorar aspectos práticos e fornecer subsídios teóricos da ludicidade.
<b>Concepções De Professores De Ciências Sobre O Lúdico Na Prática Docente</b>	Lima	2018	Investigar as concepções dos professores que lecionam ciências acerca do lúdico e seu uso na prática docente.
<b>Ensino De Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais</b>	Stella e Massabni	2019	Aprimorar a formação inicial e continuada de professores, bem como, a proposição e disponibilidade de recursos ou materiais didáticos apropriados.
<b>A Ludicidade No Ensino De Biologia/ The Playfulness in the Teaching of Biology</b>	Ferreira e Santos	2019	Conhecer alguns métodos de ensino-aprendizagem através da utilização de atividades diferenciadas como jogos didáticos e brincadeiras que envolvam os conteúdos de biologia.
<b>Aprendizagem De Ciências: Uma Análise De Interações Discursivas E Diferentes Dimensões Espaço-Temporais No Cotidiano Da Sala De Aula</b>	Silveira e Munford	2020	Analisar a construção de oportunidades de aprendizagem de ciências da natureza em uma turma no início do Ensino Fundamental II.
<b>Um estudo sobre a licenciatura de ciências naturais no Brasil</b>	Reis et al.	2020	Discutir a formação acadêmico-profissional de professores de ciências para atuar no Ensino Fundamental II.

Quadro 01: Portfólio dos artigos selecionados.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Após a construção do portfólio, foi elaborada uma análise aprofundada dos 10 artigos escolhidos.

#### **4.1 Produção e Avaliação do Jogo Didático “Tapazoo” Como Ferramenta Para o Estudo de Zoologia por Alunos do Ensino Fundamental Regular**

O presente trabalho abordou o uso do jogo como ferramenta para uma aula lúdica de ciências no Ensino Fundamental II, onde demonstra que essa utilização planejada pelo professor, constatada no plano da aula, inserida no conteúdo animais (fauna), torna a aprendizagem mais atrativa, estabelecendo uma conexão entre jogar e aprender.

Contudo, quando o jogo didático está associado a conteúdos de difícil aprendizagem e/ou extensos, nota-se os benefícios obtidos por ele e que se tornam metodologias diferenciadas com grande potencial de aproveitamento cognitivo (MIRANDA et al., 2016). O Ensino Fundamental II necessita que o professor compreenda a importância em desenvolver a ludicidade como ferramenta metodológica do ensino qualitativo, visto que, muitos autores trazem práticas positivas quanto à sua utilização em sala, que o incentiva a inovar a prática educativa.

#### **4.2 Aplicação de Estratégias de Ensino-Aprendizagem em Ciências para Alunos do 8º Ano em Escolas do Município de Cuité - PB**

O trabalho realizado por Azevedo (2016) abordou estratégias de ensino-aprendizagem em ciências com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, a metodologia utilizada e o conteúdo corpo humano foi trabalhado da seguinte forma: questionários, aulas práticas, envolvimento na preparação das aulas, uso de materiais como, cartazes e desenhos. A metodologia de ensino aplicada no referido conteúdo, foi de grande importância para o desenvolvimento dos alunos, principalmente na escola pública, pois os mesmos possuem uma maior dificuldade de falar em público. Essas metodologias serviram para promover socialização e compreensão do conteúdo (AZEVEDO, 2016).

Desta maneira, Azevedo (2016) destaca que, aprimorar o ensino de ciências, através de metodologias usadas nas salas de aula, para melhorar a formação de conhecimento dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, é necessário utilizar estratégias de ensino que conquiste o interesse dos alunos, de modo que, não utilize apenas o livro didático, mas que também busquem meios que nos possibilitem mesmos a socialização, o interesse e a vontade de aprender.

#### **4.3 Contextualizando e Discutindo as Atividades Lúdicas em Ciências no Ensino Fundamental**

O trabalho de Luz et al., (2017) abordou a discussão da utilização de atividades lúdicas nas aulas de ciências do Ensino Fundamental II, utilizando como exemplo o conteúdo meio ambiente (flora). Da mesma forma que o lúdico é uma atividade específica da aprendizagem, considerando que, desde os primórdios, este foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade para alguns teóricos que relacionam o lúdico ao jogo e estudam profundamente sua importância na educação (ALMEIDA, 2000). Assim, Luz et al., (2017) acreditam na importância do elemento lúdico na educação em ciências como estratégia

contra um dos grandes problemas enfrentados pelos professores em sala de aula: o desinteresse dos estudantes pelos conteúdos escolares trabalhados.

As atividades lúdicas se fazem presentes nos currículos e são consideradas por eles como importantes no processo de ensino-aprendizagem (LUZ et al., 2017), assim, o autor coloca que é necessário compreender que as atividades lúdicas fazem parte do currículo escolar, sendo importante no processo de aprendizagem do aluno, tendo em vista o embasamento legal das diretrizes educacionais como por exemplo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

#### **4.4 Utilização de Jogos Didático no Ensino de Ciências: um relato de caso**

O trabalho de Melo et al., (2017) apresenta a utilização de jogos didáticos nas aulas de ciências do Ensino Fundamental II, com abordagem do conteúdo meio ambiente, fauna e flora, dinamizando as aulas e correlacionando com os conteúdos presentes no currículo de ensino, sempre enfatizando a necessidade de uma metodologia adequada, embasada no planejamento realizado pelo professor.

Nesse lúdico é possível ver que, trata-se de um jogo de fácil confecção, tendo visto que Melo et al., (2017) desenvolveram o jogo “Bio Trilhas”, onde o aluno passa pela trilha descobrindo aspectos interessante de ciências, correlacionados com o conteúdo. Dessa forma, Melo et al., (2017) expõem que ensinar conteúdos com a temática meio ambiente foi possível pela confecção do jogo “Bio trilhas”, onde a utilização desse recurso pode ser aplicada antes ou após o desenvolvimento do conteúdo ministrado pelo professor em sala de aula, como forma de trabalhar o conhecimento que os alunos trazem de bagagem.

#### **4.5 Estratégias Lúdicas: Repensando o Processo de Ensino-Aprendizagem de Ciências**

O trabalho traz a reflexão sobre as estratégias lúdicas, repensando o processo de aprendizagem de ciências, nos conteúdos: meio ambiente, fauna, flora, diversidade biológica, células, visto que, a disciplina está presente no dia a dia de todos, o que possibilita a socialização entre teoria e prática, proporcionando o interesse dos alunos na aula.

É de grande relevância poder criar uma parceria entre escola, professor e aluno, a fim de explicitar os benefícios das atividades lúdicas, visto que, além de deixar os alunos mais alegres, possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas (BACELAR, 2012). Quando os alunos têm a estimulação na escola e no contexto da aula, os benefícios possuem um valor muito maior, a importância do lúdico compreende que também se aprende com o brincar e com as aulas divertidas e criativas, capazes de estimular o saber do aluno de forma positiva e integrada com o outro (BOCK, 2012). Perceber a necessidade de planejar aulas de ciências voltadas para a ludicidade faz toda diferença no desenvolvimento da aula e dessa forma, na construção do saber participativo e crítico.

#### **4.6 Concepções de Professores de Ciências Sobre o Lúdico na Prática Docente**

O trabalho traz uma reflexão bem relevante para essa pesquisa, pois Lima (2018) discute sobre as concepções dos professores de ciências sobre o lúdico na prática docente, por meio dos conteúdos possíveis de serem trabalhados como: meio ambiente, reino animal, diversidade natural, preservação do meio ambiente, visto que, uma das grandes reflexões é poder desenvolver juntamente com o aluno, aulas mais práticas e dinâmicas, deixando um pouco o comodismo de lado, no planejamento de aulas tradicionais. Assim, trabalhar com o lúdico torna-se um desafio para muitos docentes no Ensino Fundamental II.

O lúdico associado ao ensino de ciências, como um elemento importante no processo ensino-aprendizagem, quando aplicado de forma adequada, permite o desenvolvimento do aluno (LIMA, 2018). Assim, cabe ao professor proporcionar um ambiente acolhedor, motivador, mediado na interação professor/aluno, aliado a um planejamento coerente a sua prática e ao projeto pedagógico da escola no qual contribui no desenvolvimento da mente e no seu potencial intelectual, sensorial, emocional e físico (LIMA, 2018).

#### **4.7 Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais**

O trabalho destaca a importância dos materiais didáticos e do lúdico no ensino de ciências biológicas como forma de garantir a qualidade no planejamento das aulas. O uso de recursos didáticos em propostas metodológicas elaboradas pelo professor é importante dentro da sala de aula, seja em escolas inclusivas ou em escolas regulares (STELLA; MASSABNI, 2019).

Desenvolvendo habilidades lúdicas no contexto escolar exige que o educador tenha uma fundamentação teórica bem estruturada, manejo e atenção para entender a subjetividade de cada criança, bem como, entender que o repertório de atividades deve estar adequado as situações (GUMIERI; TREVISIO, 2016).

É importante que os professores estejam motivados a ministrarem suas aulas, utilizando recursos variados para os alunos por meio de cursos especializados e vivências, havendo atenção às necessidades específicas de cada aluno, ajudando-os em uma inclusão que se dedique à aprendizagem na escola, e na sociedade, por consequência (STELLA; MASSABNI, 2019).

#### **4.8 A Ludicidade no Ensino de Biologia/ The Playfulness in the Teaching of Biology**

O trabalho foca no tema: ludicidade no ensino de biologia como forma de relacionar teoria e prática, por meio dos conteúdos: seres vivos, fauna, flora, meio ambiente, sendo necessária a utilização de ferramentas lúdicas para dinamizar as aulas, tornando-as criativas e participativas para o aluno.

O jogo fascina e encanta os alunos, sendo útil para a aprendizagem, e podem ser

usados para fazer com que eles desenvolvam habilidades e competências cognitivas trazendo benefícios tanto para vida social, quanto acadêmica (FERREIRA; SANTOS, 2019). O autor destaca de forma geral o que o jogo promove frente à aprendizagem.

Segundo os PCNs, as oportunidades de aprendizagem de ciências, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão ambiental e a comunicação na formação do estudante como cidadão, principalmente para intensificar as relações dos indivíduos com o meio (BRASIL, 1998).

A aprendizagem da biologia por meio da ludicidade apresenta muitos aspectos positivos, mas, o papel dos professores é de suma importância, pois requer estudo, tempo e dedicação além da mudança em sua prática pedagógica, o professor precisa saber o que busca com a utilização da mesma, ter objetivos claros dos conteúdos que podem ser explorados por meio dos jogos em questão, para não restringir o jogo à mera atividade recreativa (FERREIRA; SANTOS, 2019).

#### **4.9 Aprendizagem de Ciências: Uma Análise de Interações Discursivas e Diferentes Dimensões Espaço - Temporais no Cotidiano da Sala de Aula**

O trabalho de Silveira e Munford (2020) traz uma análise de interações discursivas e diferentes dimensões espaço-temporais referente ao cotidiano da sala de aula de ciências, com metodologias discursivas, com assuntos que abordam o meio ambiente, seres vivos e preservação do habitat. O espaço-tempo se articula à oportunidade de aprendizagem em construção do lúdico nas aulas, junto com o engajamento em uma prática relacionada ao domínio epistêmico do conhecimento científico: para justificar por que se sabe o que se diz saber, uma vez que é necessário, na ciência (SILVEIRA; MUNFORD, 2020).

É importante saber conceitos e ideias científicas quanto ajudar os estudantes a compreenderem como tais conhecimentos são construídos e gerar oportunidades para que eles também possam engajar-se nessa construção (SILVEIRA; MUNFORD, 2020). Ante o exposto, pode-se inferir que as ideias sobre desenvolvimento científico passam por mudanças significativas, em que há um domínio de uma visão instrumental do planejamento, bem como, uma visão mais participativa da aprendizagem.

#### **4.10 Um estudo sobre a Licenciatura de Ciências Naturais no Brasil**

O estudo sobre o lúdico nas licenciaturas em ciências da natureza (LCN) trouxe um trabalho de revisão, o que se torna relevante para esta pesquisa, enriquecendo a discussão e não, apenas mostrando um jogo em específico e sim, demonstrando o quão interessante é a ludicidade na aprendizagem do Ensino Fundamental II, pois quando trabalhado o lúdico desde a formação dos professores, os mesmos não teriam dificuldades em desenvolver propostas lúdicas em sala de aula depois de formados. Conseqüentemente, o uso da ludicidade seria bem mais frequente, gerando resultados satisfatórios para uma aprendizagem significativa.

Para satisfazer a todas essas necessidades formativas, o professor deveria contar

com uma formação exclusiva que subsidiasse a concretização, em sala de aula, de um currículo de ciências da natureza baseado no diálogo entre os conhecimentos disciplinares estruturadores das áreas de química, física, biologia, geologia e astronomia (REIS et al., 2020). O docente que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, de qualquer área, irá refletir sua visão sobre o que é ensinar e como se aprende baseado nas suas experiências prévias da educação básica e da formação acadêmico-profissional (REIS et al., 2020). Dessa forma, torna-se relevante compreender a aprendizagem utilizando o lúdico também sob o ponto de vista das ciências.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação de aprender desenvolve o ser humano, que exerce influência em todo o meio como um sujeito atuante, e especialmente em relação a sociedade em que vive. Associa-se assim, a compreensão entre teoria e prática frente ao processo de aprendizagem de ciências no Ensino Fundamental II, em prol do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Essa construção permite e possibilita o desenvolvimento da percepção científica a respeito de um determinado conhecimento, em especial a ludicidade.

Portanto, os resultados alcançados nessa pesquisa foram satisfatórios. Auxiliar a prática docente enquanto professor, trabalhar com uma metodologia diferente, e sendo capaz de estimular o acesso a um conteúdo complexo, mas, de forma divertida.

Assim, compreender assuntos de ciências no Ensino Fundamental II de forma lúdica, se torna bastante gratificante, mostrando para todos do meio acadêmico, inclusive aos professores que é viável a utilização de propostas de abordagens bem planejadas e executadas, capaz de trazer resultados interessantes, no sentido do aprendizado dos alunos.

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 8. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2009, 12 p.

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico.** 2 ed. São Paulo, Saraiva. 2000.

AZEVEDO, V. C. O. **Aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem em ciências para alunos do 8º ano em escolas do município de Cuité-PB.** 2016. Dissertação. DSPACE. STI.

BACELAR, V. L. E. **Ludicidade e educação.** Salvador: EDUFBA, 2012.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia** / Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. – 13. Ed. Reform. e ampl. – São Paulo: Saraiva 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M. C. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. 2016. Tese de Doutorado. Disponível em:< [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6928/1/DM\\_Marianne%20de%20Carvalho.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6928/1/DM_Marianne%20de%20Carvalho.pdf)>. Acesso em: 29 mai 2021.

CURI, S. M. **O Intertexto Escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo, Cortez, 1995.

FERREIRA, A. A. S. N; DOS SANTOS, C. B. **A Ludicidade no Ensino da Biologia/The Playfulness in the Teaching of Biology**. ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 13, n. 45, p. 847-861, 2019.

GUMIERI, F. A.; TREVISIO, V. C. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 66-80, 2016.

LIMA, F. S. **Concepções de professores de ciências sobre o lúdico na prática docente**. 2018. Dissertação. TEDEBC. UFMA.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUZ, B. E. S. C.; DA SILVA GALLON, M.; DO NASCIMENTO, S. S. **Contextualizando e discutindo as atividades lúdicas em ciências no ensino fundamental**. Revista eletrônica Ludus Scientiae - (RELuS) I V. 1, N. 2, Ago./Dez. 2017.

MELO, A. C. A.; ÁVILA, T. M.; SANTOS, D. M. C. **Utilização de jogos didáticos no ensino de ciências: um relato de caso**. Artigo publicado. Revista científica. Vol. 9. Cnad.edu, 2017.

MENEZES, A. J. De S.; AMORIM, R. J. R.; OLIVEIRA, A. D. **Bibliographic mapping, on technical training of young people of the field and its relationship with human ecology in the brazilian territory**. Revista International Journal of Development Research, v. 8, 2018. 22042-22048 p.

MIRANDA, J. C.; GONZAGA, G. R.; COSTA, R. C. **Produção e avaliação do jogo didático “Tapa Zoo” como ferramenta para o estudo de zoologia por alunos do ensino fundamental regular**. Holos, v. 4, p. 383-400, 2016.

SOUSA NETO, M. F. **Aula de geografia e algumas crônicas**. 2ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2008, 109p.

PEREIRA, M. E. C.; COSTA, T. A.; OLIVEIRA, B. C. D. **Estratégias lúdicas: repensando o processo de ensino-aprendizagem de ciências**. 2018. Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 1.

REIS, R. C.; MORTIMER, E. F. **Um estudo sobre a licenciatura de ciências naturais no brasil**. EDUR • Educação em Revista. 2020; 32: e205692.

STELLA, L. F; MASSABNI; V. G. **Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais**. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 25, n. 2, p. 353-374, 2019.

SILVEIRA, L. G. F; MUNFORD, D. **Aprendizagem de ciências: uma análise de interações discursivas e diferentes dimensões espaço-temporais no cotidiano da sala de aula**. Revista Brasileira de Educação v. 25 e250015 2020.



# CAPÍTULO 4

## A OBSERVAÇÃO DE AULAS ENQUANTO PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Data de aceite: 01/07/2021

### Angélica Nachiungue Marta Vidal

Doutoranda em Desenvolvimento Curricular,  
Docente do Instituto Superior de Ciências da  
Educação de Benguela (Angola)

**RESUMO:** O presente artigo aborda a observação de aulas enquanto procedimento de avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional. O mesmo constitui parte de uma dissertação de mestrado na qual entre os vários objectivos pretendeu-se compreender o impacto da observação as aulas na avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional. Para efeito recorreu-se a pesquisa do tipo descritiva com abordagem qualitativa concretizada por via de métodos de investigação como análise documental, a observação, e fundamentalmente a entrevista cuja operacionalização exigiu a elaboração de instrumentos de recolha de dados aplicados a docentes e gestores escolares na condição de avaliados e avaliadores de duas escolas de formação de professores ambas sedeadas no município do Lobito. Os resultados do estudo evidenciaram que a observação de aulas constitui a principal fonte de informação para avaliação do desenvolvimento do desempenho docente, entretanto este procedimento é realizado por profissionais sem formação específica para o efeito, nem o cumprimento integral do ciclo de observação de aulas á luz da supervisão

pedagógica e sem abrangência á todos os docentes em ambas instituições, o que de certo modo não fornece dados suficientes para avaliação do desempenho e conseqüentemente não contribui para o desenvolvimento profissional do docente.

**PALAVRAS - CHAVE:** observação as aulas, avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional.

### CLASS OBSERVATION AS A PROCEDURE FOR ASSESSING TEACHER PERFORMANCE AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**ABSTRACT:** This article is about Classroom Observation as an *performance assessment* tool and approach for professional development. It is part of a Master's dissertation from which among other aims, it is intended to understand the impact of classroom observation in the assessment of teaching performance and professional development. Being so, we used a descriptive research with a qualitative approach implemented throughout methods like data analysis, observation, and mainly the interview whose implementation required us the designing of authorized data collection tools for teachers and school managers as evaluators from two Primary Teacher Training Schools namely: Santa Doroteia School and The Teacher Training School, both located in Lobito Municipality. The outcomes from this study demonstrated that Classroom Observation is the main source of information for assessing the teacher performance development, however this procedure has been performed by professionals without specific training to do it,

neither the fulfillment of the classroom observation according to the Pedagogical supervision requirements and without involving all the teachers in both institutions, what in case, to some instant, do not provide enough data for teacher performance development assessment and then do not favor the teacher professional development.

**KEYWORDS:** *Classroom observation, performance assessment, professional development*

## 1 | INTRODUÇÃO

O processo de avaliação do desempenho docente (ADD), exige o uso de instrumentos que são “documentos que permitem constatar direta ou indiretamente o observável com os escritores que ajudam a qualificar o trabalho do professor a fim de tomar decisões” (cf. LAGARTIXA *et al.*, 2011, p. 27). Neste sentido, Torrecila (2007) aponta como instrumentos de ADD: as observações as aulas, as entrevistas, questionários dirigidos aos distintos membros da comunidade educativa, relatórios de gestores escolares e supervisores pedagógicos, testes e provas padronizadas, portefólio do docente, aplicação de provas de rendimentos dos alunos, e ainda instrumentos de auto-avaliação. Na mesma senda, Amelsvoort *et al.* (2009) acresce a prova documental das práticas pedagógicas, relatórios certificativos de presença, relatório de auto-avaliação, análise de instrumentos de gestão curricular (projeto curricular de turma e de escola, projeto educativo da escola, projetos educativos individuais por aluno), instrumentos de avaliação pedagógica e seus resultados, planificação de aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.

A operacionalização dos instrumentos supra citados exige a seleção de profissionais altamente qualificados de modos a garantir a efectivação dos objectivos preconizados como refere Ruivo (2009, p. 7) “nem todos os professores reúnem as condições para avaliar, considerando a avaliação do desempenho docente uma tarefa complexa e periscópica, que requer um perfil específico do avaliador, visto que este é chamado a pronunciar-se sobre diversos domínios do ato de ensinar”. Por isso, terá que ser uma pessoa com conhecimento especializados, capaz de assumir todo o risco das consequências da sua ação, que domine com rigor técnicas de registo e de observação de aulas, fundamentada em critérios de indiscutível mérito e formação específica.

Em meio a esta diversidade, importa para este trabalho abordar a observação de aulas enquanto instrumento de ADD e desenvolvimento profissional pelo facto da mesma concretizar-se em sala de aulas, o local apropriado em que evidencia-se a imagem clara e quase completa das competências do professor nas suas distintas dimensões da atividade docente.

A investigação decorreu em duas escolas do segundo ciclo do ensino secundário de formação de professores do Lobito. Uma instituição forma professores para o I ciclo do Ensino Secundário e a outra forma professores para o Ensino Primário. Participaram do estudo treze (13) sujeitos, sete (7) são do género masculino e seis (6) do género feminino, seis (6) do Magistério Primário e sete (7) da escola de Formação de Professores. Estes sujeitos

foram selecionados em função de critérios específicos como por exemplo: coordenadores de disciplina, gestores escolares e professores. Neste sentido, foi estratificado em duas dimensões, de avaliadores e avaliados:

1. Grupo de avaliadores: seis (6) coordenadores de disciplina e dois (2) gestores escolares;
2. Grupo de avaliados: cinco (5) são professores.

A presente investigação guiou-se pela seguinte pergunta de partida: em que medida a observação de aulas afigura-se como procedimento essencial para o processo de avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional do professor? A resposta à pergunta investigativa exigiu a formulação de objetivo geral que consistiu em compreender o impacto da observação as aulas no processo de avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional do professor nas escolas de formação de professores em estudo.

Com base neste intento, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- Fundamentar teoricamente as referências concetuais sobre a observação as aulas no processo de avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional do professor;
- Caracterizar o processo de observação de aulas enquanto procedimento de avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional do professor nas escolas em estudo.

Na perspetiva do alcance destes objetivos, recorreremos ao paradigma investigativo qualitativo e a diversas técnicas de recolha de informação, como a entrevista, a análise documental, a análise de conteúdo e a observação, para enriquecer a informação recolhida sobre a realidade e possibilitar a triangulação dos dados.

Em termos estruturais, o trabalho contém introdução, fundamentos teóricos sobre a observação de aulas e avaliação do desempenho docente, a observação de aula enquanto procedimento de desenvolvimento profissional, metodologia de estudo, resultados, conclusões e referências bibliográficas.

## **2 | A OBSERVAÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

De acordo com Amelsvoort et al (2008), a observação de aulas é inevitável tanto para o processo de ADD, como para o desenvolvimento profissional e progresso na carreira. Tendo em vista que a sala de aula é o local em que são aplicadas e exercidas as dimensões essenciais do Desempenho Docente, este procedimento deveria ser rigorosamente cumprido para cada um dos processos supracitados (AMELSVOORT et al., 2008). É na sala de aula que se concretiza a atividade docente por excelência; portanto, uma abordagem rigorosa da ADD terá que incluir a observação as aulas.

Apesar de esta constituir o momento mais polémico do processo avaliativo e a parte

mais sensível da ação docente, a observação direta das aulas fornece uma imagem clara e quase completa das competências profissionais do professor observado. Desta forma, pode-se ajudar as escolas a desenvolverem procedimentos eficazes de autoavaliação, melhorar os seus níveis académicos, promover a transformação de capacidades em competências e concretizar as funções pedagógica e formativa da avaliação (GONÇALVES, 2010).

Na observação de aulas,

avalia-se não só o seu processo de elaboração, com referência às etapas seguidas, mas também a adequação dos conteúdos, as necessidades e capacidades dos alunos, as exigências sociais e profissionais; a relação entre conteúdos e objetivos; a qualidade pedagógica das atividades propostas; os valores explícitos ou implícitos; a qualidade da sequenciação temática; o grau de coerência disciplinar; a adequação didática; a qualidade da linguagem utilizada; a adequação aos programas; a cientificidade dos conteúdos em si e dos conteúdos didaticamente elaborados; a sequência e pertinência das atividades; a validade das fontes documentais; a qualidade da apresentação gráfica; o tipo de aprendizagem que suscita; etc. (PACHECO, 2011, p. 132).

Em muitos contextos, associa-se a observação as aulas exclusivamente à avaliação de desempenho, por isso, desencadeiam-se reações negativas relativas a esta atividade fundamental. Esta exclusividade proporciona aquilo a que se designa um momento fictício, quando se fala em observação de uma aula. Com efeito, raramente se assume a observação de aulas como algo espontâneo e genuíno. Por conseguinte, uma excessiva confiança nas observações como forma de avaliação constitui um potencial artificialismo. Ademais, “uma única observação direta em sala de aula constitui uma pequena amostra, absolutamente não-representativa do desempenho e das várias responsabilidades essenciais dos professores” (OLIVEIRA, 2012, p. 38). Portanto, a observação das aulas deveria transformar-se em momento de diálogo, reflexão séria e sincera, a fim de reduzir os níveis de tensão dos professores, realizada, como prevê a supervisão pedagógica, ao invés de se tomar uma posição de julgamento. Atitudes colegiais e cooperativas poderão contribuir para a criação de uma cultura construtiva de avaliação nos professores e no sistema de ensino como um todo.

Segundo Oliveira (2012, p. 38) o ciclo de observação de aula prevê três fases:

1. Encontro pré-observação: Este primeiro momento é recomendado pelo seu valor formativo. É caracterizado por uma atmosfera de trabalho colegial de diálogo profissional entre pares, de discussão de requisitos, procedimentos e expectativas inerentes ao processo de observação. É também o momento de revisão da ficha de registo de observação da aula, discussão do plano, caracterização da turma, definição de estratégias a implementar, indicação dos procedimentos de avaliação das aprendizagens, identificação das fases da aula, explicitação das expectativas, previsão de dificuldades e proposta de resolução, motivação do docente para a observação, desenvolvendo nele uma postura pró-ativa e reflexiva;
2. Observação direta – constitui o momento da ação, de constatação dos factos e

registo fidedigno dos mesmos para posterior tratamento;

3. Encontro pós-observação – Após a aula observada, realiza-se um novo encontro para dar o feedback informativo, atentar na relação da aula e reflexão por parte de ambos os intervenientes. Encoraja-se o professor a considerar as alternativas e oportunidades para implementar novas práticas. Com este feedback informativo e motivacional, “o professor sente-se reconhecido pelos pares e superiores hierárquicos, valorizando novas observações futuras” (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

Os dados obtidos da observação as aulas são utilizados para a avaliação do desempenho docente, cruzando com informações provenientes de outras fontes. Deste modo e dada a complexidade do ciclo de observação as aulas, os profissionais que desenvolvem esta actividade devem ter formação em supervisão pedagógica e avaliação do desempenho.

A supervisão surge como potenciadora do crescimento pessoal e profissional dos docentes, convive com a avaliação de professores, conduz a melhoria do nível de reflexão e pensamento dos professores, a melhoria da colegialidade, autonomia, atitude de abertura, capacidade de comunicação, autoeficácia e eficiência pessoal, a redução dos níveis de mal-estar profissional, ansiedade e sentimento de solidão (LAGARTIXA et al., 2011, p. 63).

Em síntese, existem relações estreitas e complementares entre avaliação do desempenho docente (ADD), Desenvolvimento Profissional (DP) e Supervisão Pedagógica (SP). Porquanto a ADD permite detetar os pontos fracos, o DP permitem a formação e a SP permite avaliar, formar e fornecer feedback.

## **31 A OBSERVAÇÃO DE AULA ENQUANTO PROCEDIMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Sendo tarefa do supervisor pedagógico a observação as aulas, compete a este (Lagartixa et al., 2011, pp. 57-58), proceder à observação de aulas, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas; analisar os materiais de preparação das aulas (planificação); prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, no que se refere à identificação das suas necessidades de formação; apreciar o relatório de auto-avaliação para recolha de informação pertinente que ajude a verificação do processo evolutivo do avaliado nas diferentes dimensões e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira; apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final; submeter ao júri de avaliação, apreciando a proposta do avaliado, a aprovação autónoma de um programa de formação sempre que proponha a classificação de Regular ou Insuficiente, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte.

Deste modo, assume o acompanhamento do processo de desenvolvimento

profissional do avaliado, com quem deve manter uma interação permanente para potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho docente (LAGARTIXA et al., 2011).

Lopes e Silva (2011, p. 106) afirmam que todos estes processos implicam como fim último, “promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”. Ora, a ADD fornece à escola informação que lhe permite promover atividades que conduzam ao desenvolvimento profissional do seu corpo docente. Estas informações são um poderoso instrumento que permite aos professores reconhecer as suas potencialidades e as áreas em que necessitam de melhorar. Por conseguinte, “desenvolvendo e aprofundando o espírito de equipa, será possível potenciar as qualidades dos professores e ultrapassar as suas dificuldades, contribuindo para a melhoria da qualidade da escola” (LAGARTIXA et al., 2011, p. 21).

Alves e Machado (2010, p. 103) defendem que qualquer modelo de ADD deve considerar “três elementos essenciais: o desenvolvimento de competências profissionais específicas da sua formação; a apropriação da cultura profissional adquirida no meio docente e a construção de uma identidade própria na sua prática profissional”.

De acordo com Lopes Silva (2011, p. 106)

“o desenvolvimento profissional do professor deve ser contínuo, como uma necessidade profissional permanente, como um processo evolutivo e cumulativo que liga numa relação dialéctica entre a formação inicial e toda a carreira profissional do professor, a sua formação continuada, com o objetivo principal de melhoria da sua prática docente”.

Importa-nos referir que a função do avaliador, em muitos aspetos, aproxima-se da função do supervisor, diferenciando-se no facto de o avaliador estar mais voltado para o diagnóstico das potencialidades e insuficiências do avaliado, ao passo que a atividade do supervisor pedagógico está virada para o acompanhamento sistemático do professor, desde a planificação e execução da atividade docente até à implementação de ações de formação que visam otimizar o trabalho do docente.

Em síntese, o desenvolvimento profissional do Docente se constrói na prática reflexiva, na aprendizagem colegial e na integração de todas as perspetivas sobre a sua ação.

## **4 | METODOLOGIA DE ESTUDO**

Tendo em conta a natureza do estudo, recorreu-se a uma investigação qualitativo do tipo descritivo interpretativo que permitiu utilizar diversas técnicas de recolha de informação, como a entrevista, a análise documental, a análise de conteúdo e a observação direta para poder complementar, contrastar, enriquecer e triangular a informação como recomenda (ALZINA, 2004).

A entrevista do tipo semi estruturada, constituiu o instrumento principal, entendida, segundo Bogdan e Bilklen (1994, p. 134), como “uma conversa intencional, geralmente

entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informação sobre a outra”. Nesta os entrevistados têm liberdade de respostas abertas. A técnica da observação permitiu-nos realizar a observação de aulas a fim de captar a realidade do ponto de vista dos protagonistas.

A fim de garantir a confidencialidade e o anonimato a que nos propusemos, codificou-se a identificação dos sujeitos por meio de siglas que permitem distinguir os sujeitos por género, cargo ocupacional, instituição.

## 5 | RESULTADOS

A partir das entrevistas foi possível compreender a forma de realização da observação das aulas que decorrem de um plano de atividades trimestral onde são agendadas duas semanas para o efeito. Os coordenadores de disciplina elaboram o plano de observação e o remetem à subdireção pedagógica. Os coordenadores de disciplina tem também a missão de comunicar aos professores da cátedra o período em que decorreram as visitas sem referenciar a data propriamente dita indicada para cada professor com o objetivo de evitar a fuga. Cada professor é visitado duas vezes por semestre caso se julgue necessário. Eis a descrição fornecida pelos sujeitos:

*As observações as aulas decorrem de um processo ordinário do plano de atividades. Em cada trimestre, temos um período quinzenal em que os coordenadores são convidados a remeter ao gabinete pedagógico o plano de observação as aulas por cátedras, em vez de ser apenas o coordenador a assistir e avaliar a aula do colega, os professores e a sua cátedra vão todos. (XYGMI)*

*As observações às aulas acontecem trimestralmente. (...) Normalmente sai um calendário que é convocado o coordenador de disciplina para assistir às aulas. (...) O professor deve estar altamente preparado porque a qualquer momento vão entrar na turma, não avisamos (...). (XXCMA)*

*A observação às aulas é trimestral, em cada trimestre nós temos tido dois momentos de observação às aulas (...). (XYCFJ)*

*Os professores observam a aula do coordenador, só depois o coordenador pode observar as aulas dos outros colegas: deve ser o modelo. Isto vai incentivar os professores a não terem receio (...). (XYCFJ)*

O entrevistado que se segue demonstra ter conhecimento, capacidade e competência de um supervisor, o que evidencia estar a realizar um trabalho positivo na sua cátedra e é apoiado por um professor que sente esta carência e questiona a razão pela qual os coordenadores não são submetidos a observação às aulas sendo eles próprios docentes:

*Os coordenadores de disciplina também são professores (...) e a questão é: quem é que assiste às aulas dos coordenadores? Ninguém... São eles a avaliar os outros e ninguém vai assistir as suas aulas para avalia-los. Penso que isto deveria ser diferente,*



*apesar de eles serem coordenadores de disciplina também são essencialmente professores, deveriam estar dispostos, disponíveis para também serem avaliados, para eles poderem melhorar. (XYDMF)*

O mesmo entrevistado opõe-se às aulas surpresas argumentando:

*As aulas surpresas apesar de forçar o professor a planificar as suas aulas, porque nunca se sabe quando será surpreendido, isso me parece ser um “trabalho a martelo” se assim posso dizer; um trabalho em que não se confia o sentido de responsabilidade que deve caracterizar um professor (...) (XYDMF).*

A mesma prática é refutada por outro sujeito da seguinte forma:

*A supervisão não permite que o professor seja surpreendido diz que o professor para melhorar a sua prática tem que ser ajudado e orientado. (XXDFV)*

As observações exigem um feedback e um acompanhamento, seguimento ou monitorização apropriados para poderem cumprir com o ciclo de supervisão e a sua função formativa. Ora, a este respeito, os sujeitos têm perceções opostas que dependem da sua posição de avaliador ou avaliado:

*Em função da primeira observação, deixamos recomendações e voltamos a visitar para ver se cumprem as recomendações (...). (XYCMJ)*

O contraste é radical com a opinião partilhada no excerto seguinte:

*Depois da pós-observação, as recomendações deixadas em momento nenhum o coordenador aparece para ver se eu melhorei ou não. (XXDFV)*

Estes discursos demonstram haver algum domínio cognitivo de supervisão pedagógica e o reconhecimento do défice da prática de observação as aulas, como se deduz das descrições seguintes:

*Nas aulas observadas, normalmente os coordenadores de disciplina entram em coordenação com os professores para a cautelar alguns aspetos (...), sobretudo quando já temos alguma perceção do professor lá onde ele apresenta dificuldade. (XYCFJ)*

*(...) uma aula para ser observada ela antes tem de ser pré-observada em discussão com o coordenador, para que no momento da observação ele possa ver se aquilo que planificaram aconteceu ou não aconteceu. (XXDFV)*

Porém, são contrariados por professores de outras cátedras conforme a realidade vivida, distinta da boa conceção teórica:

*Mas o que acontece na prática é apenas o momento da observação e a pós-observação. Quer dizer que nós ainda não estamos a usar o ciclo da observação da supervisão. (XXDFV)*

O interlocutor (XXDFV), com seus conhecimentos em supervisão pedagógica e a comparação entre ADD e supervisão, partilha o seguinte:

*O supervisor é um metodólogo que deve estar a par e passo da planificação, da execução da aula e depois do momento da aula, refletindo na prática, antes da ação e depois da ação.. (XXDFV).*



Este discurso permite-nos compreender a relação analógica existente entre a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho docente.

Neste sentido, o momento pós-observação é o momento decisivo de desenvolvimento de competências:

*O coordenador de disciplina sozinho realiza as observações as aula. (...) O professor preenche o plano sozinho e vai dar aula e o coordenador está lá atrás somente para verificar. Após a observação da aula, entram no gabinete, o professor e o coordenador para avaliar e discutir como terá decorrido a aula. (XYDMF).*

*E depois da observação temos um espaço de diálogo com o professor para ele poder dizer como correu a sua aula, o que fez bem e o que fez mal e para todos aqueles que acompanharam a aula poderem fazer uma apreciação. (XYCFJ)*

O momento de diálogo pós-observação inclui igualmente um exercício de autoavaliação. Os professores avaliados são estimulados a entrarem num processo auto avaliativo pelo qual proporcionam a si mesmos e aos outros, informações necessárias sobre o seu desempenho, reconhecendo tanto os seus sucessos como os insucessos a fim de tomarem decisões futuras devidamente fundamentadas e argumentadas. Confirma-se a coerência no discurso de ambos ao referirem-se aos encontros de pós-observação, corroborado por outros atores:

*Depois da aula, o coordenador pede ao professor para fazer autocrítica para saber do professor onde falhou e como devia melhorar. Depois, dá a palavra ao colega, (...) e por último é que o coordenador intervém. (XXGFC)*

*Depois da aula, nos encontramos para dizer o que é que esteve bem e o que não. Mas numa primeira instância a palavra é sempre do professor avaliado para fazer a autocrítica, depois outro elemento do grupo, depois o coordenador. (...) (XYCMH)*

No dizer de alguns sujeitos, há professores que dispensam visitas pelo seu brio profissional. Contrariamente, Amelvoort et al. (2009) afirma que a observação das aulas constitui um procedimento inevitável ao processo de ADD, visto que é na sala de aula onde são aplicadas e exercidas as dimensões-chave do desempenho docente e a “transformação de capacidades em competências”, (Gonçalves, 2010, p. 56; Pacheco 2011, p. 132).

*Há professor que às vezes não há tanta necessidade de acompanhar. (XYCFJ)*

*Não se assistem às aulas de todos os professores, assistem-se às aulas daqueles professores que julgamos que merecem ser ajudados. (XYCMJ)*

*Este ano ainda não fui observada. (...) Os coordenadores observam e avaliam, dão um parecer, fazem um relatório para a secção pedagógica. (XXDFG)*

*Na minha cátedra, não acontecem as observações às aulas, eu particularmente nunca fui observado e nunca fui convidado a assistir nenhum colega. (...) (XYDFF)*

Este coordenador de disciplina profere um discurso contrário:

*...todos os professores têm que ser assistidos em todos os trimestres... (XXCFL)*

Nas duas aulas assistidas por nós, apenas esteve a avaliar o coordenador de

disciplina acompanhado da ficha de observação as aulas, registando-se a ausência dos professores da cátedra da equipa de supervisão, do coordenador de turno o que contraria em grande medida as declarações de muitos entrevistados quando ressaltavam a avaliação inter pares:

*ADD em nada é benéfica, porque não traz quase nada. (...) Penso eu que a ADD não deveria só concorrer para a promoção de salário, seria um dos indicadores, mas sim velar pela melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, (...) também para formação. (XXDFV)*

*A avaliação não tem nenhum efeito, as pessoas já sabem que preenchendo esta ficha com “Bom” ou “Mau”, dá no mesmo (...). (XYDFF)*

*Os professores já nem ligam, porque há professores que todos os anos têm boas avaliações e não veem benefício nenhum e dizem estamos fartos desta avaliação. (XXDFG)*

### **Observação às aulas**

Observaram-se duas aulas das disciplinas de Química e Língua Portuguesa, na 10<sup>a</sup> classe. As aulas foram observadas pelos coordenadores das referidas disciplinas, não se faziam acompanhar de professores da cátedra. Quanto aos instrumentos de avaliação, um coordenador tinha em sua posse a ficha de observação que consta de sete aspetos a observar, ao passo que o outro não possuía o instrumento de observação. Referir que as observações tiveram aviso prévio.

Dos docentes observados apenas um apresentou o plano de aulas ao observador. As aulas decorreram na normalidade marcada com domínio, nível elevado de participação dos alunos.

Nenhuma das aulas observadas foi antecedida do encontro pre-observação e o encontro pós-observação apenas realizou-se para uma aula, onde o observado fez a autocrítica, seguida da intervenção do observador que felicitou o docente por ter cumprido com grande parte dos indicadores da avaliação e deixado recomendações como aspetos a melhorar.

Quanto às debilidades constatadas nas aulas, acredita-se que deveram-se a ausência do encontro pré-observação onde poderiam ser acauteladas, se os coordenadores de disciplinas planificassem as aulas com os professores antes da observação, ao invés de detetá-las na observação e abordá-las no pós-observação, quando muitas vezes a mensagem já foi transmitida de forma incorreta ao aluno e sem possibilidade para a correção.

O feedback construtivo é reconhecido como desempenhando um papel fundamental na melhoria do desempenho e como estimulante do desenvolvimento profissional dos professores. Analisada a questão de observação às aulas, na realidade ela é desenvolvida de forma muito distorcida, à margem do estabelecido pela supervisão pedagógica. Contudo, muitos professores têm conhecimento de tal prática, embora infelizmente não apliquem.

Supostamente, dá-nos a ideia de que o método e o estilo de observação às aulas vária de cátedra para cátedra. Desta forma, ao não cumprir o ciclo de supervisão, deixa de contribuir para o desenvolvimento profissional, causando algumas vezes sentimentos de injustiça, inutilidade, insegurança e ansiedade.

## 6 | CONCLUSÕES

A observação de aulas é reconhecida como procedimento essencial para avaliação dos professores pois, a sala de aulas constitui o principal local de trabalho do professor, nela é possível aperceber-se dos principais pressupostos que conformam a atividade docente. É considerada por muitos como única forma de avaliar o docente. Entretanto as evidências mostram que o modo como esta é desenvolvida não é a mais ajustada aos padrões estabelecidos pela supervisão pedagógica dada a falta de formação específica pelos profissionais que a realizam, o incumprimento do ciclo de observação, ausência de instrumento de recolha de dados, situação que denota a banalização do processo comprometendo assim a realização séria do processo de avaliação docente e consequentemente o desenvolvimento profissional dos mesmos.

A observação às aulas constitui uma insignificante amostra do desempenho do professor, torna-se imprescindível à abrangência da mesma a todos os professores independentemente da performance profissional, se tivermos em conta que este é um momento de troca colegial de experiência e de desenvolvimento interpares.

A observação às aulas, pelo seu caráter central e “inevitável”, deve ser contínua e sistemática, com feedback permanente, a fim de se constatar insuficiências, promover a superação das mesmas, contribuindo desta forma para a melhoria da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional dos professores. Para o efeito, exige-se observadores credíveis, quer do ponto de vista pedagógico, didático, metodológico, científico e atinjam os seus objetivos.

## REFERÊNCIAS

AMELSVOORT, G., MANZI, J., MATTHEWS, P., ROSEVEARE, D., & SANTIAGO, P. **Avaliações e conclusões. Estudo OCDE avaliação de professores em Portugal**. 2009. Disponível em: [www.oei.es/pdf2/avaliacao\\_professores\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf)

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução á teoria dos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

ALZINA, R. **Metodologia De La Investigacion Educativa**. Arco Livros-La Murella, 2004.

GIL, A. C. **Didáctica do Ensino Superior**. S. Paulo: Atlas, 2006.

LAGARTIXA, C., GRAÇA, A., ALMEIDA, J., SANTOS, R., NEVES, P., TCHING, D., DIOGO, J., TOMÁS, I., & DUARTE, A. **Avaliação do Desempenho docente: Um Guia para a Ação**. Lisboa: Raiz Editora, 2011.

OLIVEIRA, M. E. E. **O caminho labiríntico da avaliação do Desempenho Docente: um estudo com professores de Língua Portuguesa**. (Tese de Mestrado não publicada), Braga: Universidade do Minho, 2012.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis** (3ª Ed.). Porto: Porto Editora, 2001.

RUIVO, J., & TRIGUEIROS, A. **Avaliação de Desempenho de Professores**. Castelo Branco: RVJ Editores, 2009.

TORRECILA, F. **Avaliação do Desempenho e Carreira Docente um estudo em 50 países de América e Europa**. In S. Balzamo (Org.), O desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina. Brasília: Edições UNESCO, pp. 2127, 2007.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA: NOVAS PERSPECTIVAS DE LEITURA

*Data de aceite: 01/07/2021*

### **Nara Barreto Santos**

Mestre em Educação de Jovens e adultos – EJA/UNEB. Integrante do Grupo de Pesquisa Formace Infância, Linguagens e EJA. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores da EJA/UNEB –Salvador –BA

### **Ana Paula Conceição**

Doutora em Educação; Professora Adjunta do Departamento de Educação UNEB/DEDCI. Docente do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos MPEJA-Salvador-BA. Líder do Grupo de Pesquisa Formace Infância-UNEB/DECI

**RESUMO:** O texto é resultado de uma pesquisa numa abordagem qualitativa reflexiva, proposta na disciplina Formação do Professor Pesquisador do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos no Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual da Bahia, tem como objetivo discutir novas possibilidades de leitura na formação do professor na Educação de Jovens e Adultos. O tema é relevante por possibilitar novas percepções sobre requisitos necessários para o educador que leciona na EJA, a fim de que novas alternativas de reflexão, conscientização, possam contribuir para que os educadores desse segmento superem as adversidades no exercício diário da profissão. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter interdisciplinar, que permitiu um recorte sobre como o estudo

sobre a formação do professor poderá valer-se de conceitos que auxiliam na construção de uma aprendizagem significativa que possam modificar a lente tradicional sobre a formação do professor na EJA.

**PALAVRAS - CHAVE:** Formação do Educador. Educação de Jovens e Adultos.

**ABSTRACT:** The text is the result of a research in a qualitative reflexive approach, proposed in the discipline Training of the Researcher Professor of the Professional Masters in Youth and Adult Education in the Professional Masters of Youth and Adult Education of the State University of Bahia, aims to discuss new possibilities of reading in teacher training in Youth and Adult Education. The theme is relevant because it allows for new perceptions about the necessary requirements for the educator who teaches in the EJA, so that new alternatives of reflection, awareness, can contribute to the educators of this segment overcome the adversities in the daily exercise of the profession. It is a bibliographical research, with an interdisciplinary character, that allowed a clipping about how the study about teacher education could use concepts that help in the construction of a meaningful learning that can modify the traditional lens on teacher education in the EJA.

**KEYWORDS:** Educator Training. Youth and Adult Education.

### **1 | INTRODUÇÃO**

O texto traz um recorte sobre um panorama sobre a formação do educador

sob o paradigma da modernidade além de conceitos trazidos por Paulo Freire no seu livro: “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa”, dentre eles dignidade da pessoa humana, sujeito, subjetividade, identidade, reampliando-os com o objetivo de proporcionar um novo olhar sobre como a formação do educador pode ajudar ao profissional se desenvolver dentro desta prática permanente, de forma a internalizar novas percepções, novos conhecimentos que proporcionem uma atividade mais humanitária, dialógica que viabilize uma educação mais inclusiva para o educando da EJA de acordo com a pedagogia freireana. Exponho inicialmente o breve histórico sobre como o conhecimento é distanciado do professor desde o paradigma do positivismo até a modernidade e abordo conceitos explorados por Freire(1996), como uma possibilidade de serem tratados na formação dos professores para trazer-lhes um compreensão mais próxima de uma educação da alteridade, humanitária e inclusiva.

## 2 | PERCURSO METODOLÓGICO

A origem desta investigação surgiu em decorrência de reflexões na disciplina: Formação do Professor, cursada no Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos na Universidade Estadual da Bahia. E como professora da Educação de Jovens e Adultos tenho refletido sobre como os educandos da EJA poderiam ser tratados em sala de aula de forma mais humanitária, de acordo com a proposta de Paulo Freire. Os conceitos trazidos são apenas uma possibilidade de serem construídos na formação do professor da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa qualitativa tem respaldo a partir da subjetividade do pesquisador daquilo que ele consegue dar significado e construir o seu conhecimentos, conforme Chizzotti (2010, p.79), o conhecimento não é dado isolado, o sujeito-observador, é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado.

A pesquisa bibliográfica é essencial ao processo investigativo, ainda que não se faça uma pesquisa de campo inicialmente, o conhecimento prévio por meio de uma revisão bibliográfica permitirá ao investigador um direcionamento para sua futura pesquisa. É através desta pesquisa bibliográfica que o pesquisador criará sua referência teórica e fundamentará seus resultados, dessa forma, torna-se essencial a todas as etapas de uma pesquisa científica. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Consiste na primeira etapa da pesquisa e tem como finalidade fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando-o na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Quanto ao referencial teórico foram trazidas as contribuições para as discussões tecidas, neste texto, os seguintes autores como: Bondia(2002); Chizzotti(2010); Freire(1996); Ianni(1999); Kincheloe(1997); Mansano(2009); Marconi(1992); Morin(2000); Mota(2008);

### **31 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DO PARADIGMA TRADICIONAL AO PARADIGMA EMERGENTE**

A formação do professor como objeto de conhecimento traz diversos conceitos em face a diversidade de autores que tratam dessa concepção, diante ao avanço tecnológico bem como a superação de um ensino tradicional positivado que deixa seus resíduos ainda no âmbito escolar. A análise e a reflexão dessa categoria educacional sofreram alterações ao longo da história do próprio educador desde os contextos do desenvolvimento da Ciência no século XVIII e do século XIX até os dias atuais em que a urgência de mudanças paradigmáticas tem causado não somente aflição como medo de alguns educadores ao se verem diante de novas posturas epistemológicas e o conhecimento considerado como um “mar de incerteza” descrita por Morin (2000).

A educação para o século XXI traz novas demandas em face ao processo de globalização que teve seu início com a Expansão Marítima e se desenvolve até os dias atuais. “A terra torna-se o território da humanidade” Ianni (1999). Diante desse palco de transformações, novos paradigmas, novas percepções ainda que por imposição da expansão do capitalismo, com novos modos de produção do trabalho, integra para alguns autores, o chamado processo civilizatório, visto por Ianni (1999, p.13) como: “É um processo que desafia, rompe, subordina, mutila, destrói ou recria outros modo de vidas sociais, de trabalho, compreendem modos de ser, pensar, agir sentir e imaginar.”

No paradigma da modernidade, o conhecimento centrava-se numa verdade absoluta, engessado dentro da perspectiva da visão científica. O que possibilitou ao professor a ter uma visão de que o conhecimento pronto, pré-determinado pelo Estado, não poderia sofrer sua intervenção nem se poderia ter novas percepções ou a abertura de criar estratégias para atender as novas necessidades humanas que foram surgindo no transcurso do tempo. Com o gerenciamento de uma escola, que centrava no conhecimento linear, o professor era apenas um instrumento de reprodução de conhecimento pré-determinado, não havendo espaço para discutir seu próprio espaço, seu saber e muito menos compreender o contexto sociocultural no qual o conhecimento era construído. Como afirma Kimcheloe (1997, p.42): “os professores são pessoalmente excluídos do processo do conhecimento sobre sua profissão”.O conhecimento não era visto sob a perspectiva do sujeito e muito menos no viés da subjetividade, o educador era o reproduzidor daquilo que o Estado preconizava na manutenção da ordem na sociedade.

Atualmente se existem novos parâmetros para se viver em sociedade, com todo avanço tecnológico, o processo de formação do professor avança nas pesquisas científicas, mas também a própria postura do educador frente a diversidade, a heterogeneidade das demandas sociais na escola. A interferência da formação do professor é de fundamental importância para vencer os resíduos do paradigma positivista, que ainda incrementam e

fomentam o conhecimento curricular institucionalizado.

Existe uma necessidade grande de que o educador, dentro de um novo paradigma que emerge, possa se apossar daquilo que ele constrói, enquanto no paradigma da modernidade ele era mero receptor de conhecimentos institucionalizados, impostos sem sua intervenção. Na Educação de Jovens e Adultos, devido a sua especificidade deve-se ter um olhar atento sobre o que se produz em sala e o que isto representa para sua formação e o seu educando. É fazer uma reflexão como esta, requer uma postura constante de pesquisador que se busca como ser humano na integralidade para compreensão da sua humanidade. Por outro lado, quando assim o faz concomitantemente com as atividades desenvolvidas em sala de aula, o educador estará proporcionando a compreensão do seu educando na construção do seu conhecimento e aprendizagem em sala de aula.

A educação de jovens e adultos deve antes de mais nada uma educação voltada para o diálogo, tal como a pedagogia proposta de Freire(1996). O autor construiu suas ideias revivendo as suas próprias construções e recordações sobre ele mesmo e o mundo que o cercava, dessa reflexão, dessa revivência na memória, ele pôde construir um arcabouço teórico de forma a favorecer uma educação dialógica em sala de aula. Pode-se explicar este processo de dois ângulos. Primeiramente ele dialogou internamente entre sua fase adulta e sua infância, dessa forma, com o resgate de sua história, compreendeu a questão da leitura de mundo e como esta deveria ser aproveitada, através do diálogo em sala de aula, para que o educando pudesse efetivamente alcançar um aprendizado satisfatório. Segundo, quando o educador, trata como relevante a leitura de mundo do educando, ele está implicitamente dialogando com esse mundo, para que a comunicação se estabeleça de forma a contribuir com toda aprendizagem em sala de aula. A cada educando que chega com histórias de vida diferentes, isto também vai interferindo na formação do professor, já que o permite a conhecer um mundo diferente do seu, com conflitos com o interno e o externo sociais, torna-se então aprendente, o educador. Aprendente no sentido da impermanência constante de considerar que está sempre no movimento de aprender juntamente com seus educandos.

O diálogo supõe ao menos duas pessoas eu e tu, contudo em sala de aula, existem ele, ela e nós, enquanto o educador se dirige a um educando são dois (eu-tu), contudo sendo observados por ele e ela e conseqüentemente um nós circundam todo o diálogo. O educador que conhece o perfil da turma, sua visão geral, bem como a leitura de mundo de cada sujeito submetido às suas práticas em sala de aula, tem mais condições propícias de estabelecer uma comunicação eficaz, capaz de infiltrar-se no mundo do educando e trazê-lo para refletir sobre suas próprias angústias, conflitos, obstáculos que o impedem de avançar na aprendizagem.

O verdadeiro diálogo tem como requisitos essenciais o respeito à dignidade da pessoa humana, o sujeito, sua subjetividade e sua identidade que circundam à sala de aula, sem tais requisitos, a prática em sala de aula será apenas sempre a perspectiva



do educador que será considerada e será vista como verdade absoluta e única. O que é injusto já que o educando também como sujeito da sua história tem a sua versão, tem a sua verdade ainda que ele não tenha consciência desse processo.

O certo é que dentro dessa complexidade de relações sobre a formação do professor, o profissional de educação tem se descaracterizado e perdendo sua dignidade como pessoa humana, sua possibilidade em reconhecer-se como sujeito, sua conscientização sobre o que constrói e perde gradativamente sua identidade.

#### **4 | DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA, SUJEITO E SUBJETIVIDADE**

No contexto da Idade Média, Tomás de Aquino, como filósofo cristão, trata sobre o conceito de dignidade que segundo ele o termo dignidade é absoluto e pertence à essência Mota (2008, p. 36). Ele foi o primeiro a construir, a estruturar a terminologia “dignidade”.

O filósofo Giovanni Pico della Mirandola, no renascimento, afirmou que o homem sendo criatura de Deus era soberano e artífice, dotado da capacidade de ser e obter aquilo que ele próprio quer e deseja. Contudo, com a estruturação de um sistema de uma sociedade estamental, os limites de ser e obter aquilo que se deseja se torna evidenciados por atos eclesiásticos que condenam aos indivíduos a terem uma perspectiva de obediência na cultura teocêntrica. O atributo de ter dignidade e ser digno passou a mãos daqueles que detinham o poder material e o conhecimento acerca da própria existência humana e esses privilégios eram apenas daqueles que se consideravam mensageiros de Deus, portanto detentores da dignidade do outro: o clero.

Com o advento da formação das nações e conseqüentemente com o surgimento da Monarquia, os direitos começam a se delinear não para a defesa dos indivíduos, ou para a defesa ou para a preservação da dignidade da pessoa humana, “eles surgem com os pactos que os reis da Idade Média firmavam com seus súditos, para que estes confirmassem a sua supremacia, em troca de algumas concessões a alguns estamentos sociais”. Zisman( 2005, p. 56). O Monarca restringe o que se chama “dignidade” do ser humano à sua intenção de demarcação do território e dessa forma, vai-se criando ao longo da história um distanciamento entre a efetivação da dignidade do ser humano submetido à estruturação do espaço delimitado de cada povo.

No século XVII, com o advento da ciência, esta se desenvolve focado no que é perceptível aos olhos, os filósofos também se detêm ao objeto, ao que é exterior. A preocupação com o aspecto subjetivo do homem nessa época, talvez mudasse o rumo da história, contudo não foi o ocorrido.

Apesar disso, ainda houve filósofo que explicitasse o conceito do que venha a ser dignidade, no marco da Idade Moderna, encontramos Immanuel Kant. Na sua perspectiva, a concepção da dignidade parte da autonomia ética do ser humano, considerando esta a autonomia como fundamento da dignidade do homem, além de suscitar que o” ser humano

(o indivíduo) não pode ser tratado nem por ele próprio – como objeto.” É com Kant que de certo modo, se completa o processo da dignidade, que de vez por todas, abandonou as vestes sacrais, Sarlet (2006 p.26).

Depreende-se, portanto, que só as vestes foram mudadas, porém a concepção da dignidade como inerente ao próprio homem encontra-se desde a antiguidade até os dias atuais. Mudou-se a roupagem do pensamento cristão ao pensamento moderno, no entanto a concretização do ter dignidade foi se distanciando na construção histórica, o invólucro exterior, aquilo que é visível, tornou-se prioridade para aqueles que em cada momento histórico teve ascensão ao poder.

A defesa da propriedade pela burguesia na Era moderna é um marco de que o Estado, uma construção burguesa, deve submeter a todos a dignidade que ele pode oferecer, limitações ao povo de “ser “e “ter” a dignidade, pois a estruturação das leis, a organização do próprio Estado devem ser priorizados para que a dignidade de forma ordeira seja devolvida ao povo. E desde então, a dignidade ficou em segundo plano. Em prol da propriedade, direitos foram suprimidos e reprimidos, a fim de satisfazer o interesse de poucos.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos o esquecimento do que seja dignidade foi esquecida pelas políticas públicas que ainda não conseguiram erradicar o analfabetismo nem priorizar a valorizar e estimular a educação para jovens e adultos trabalhadores da rede pública de ensino. Pensar em dignidade, neste caso, é valorizar a essência do ser adulto como trata Mirandola, bem como considerar a concepção de Kant ao afirmar que dignidade como a ética da autonomia humana. O ser humano não, pode ser considerado um objeto. Esta ideia também se comunica com a ideia de Freire de que o ser humano é sujeito e não objeto na construção de sua aprendizagem e por este motivo deve ser respeitado na sua forma de ser. O conceito de dignidade seria tudo aquilo que internamente pertence ao ser humano e que ninguém poderá tirá-lo da condição de ser. A condição humana surge como decorrência da natureza não depende de positivação de determinado espaço, não depende de fatores externos criados pelo homem, portanto deve ser preservada sem qualquer condicionamento.

A função da escola seria de criar condições para que o sujeito possa se descobrir e redescobrir-se como sujeito que está sempre se conhecendo, e sendo inconcluso ainda que chegue à última fase adulta. A escola deveria conduzi-lo a ser quem ele é sem as crenças e condicionamentos sociais e culturais que possam limitá-lo. É uma construção difícil e desafiadora, pois o educador também como sujeito sofre interferências internas, externas, culturais e sociais na sua formação de vida e profissional. O educador que se propõe a respeitar o sujeito na forma que ele chega à escola e olhá-lo como sujeito, despido de preconceito e com olhar de aceitação, já contribui para a valorização da dignidade do outro. Freire (1996), explica que um educador com ética deve aprender com o diferente, não deixar se influenciar com o mal estar pessoal ou a antipatia pelo outro para que se

tenha uma prática democrática e dialógica.

Outro requisito a ser considerado na formação do professor na Educação de Jovens e Adultos é o conceito de sujeito, tanto para o autoconhecimento, quanto para a compreensão da construção dinâmica do próprio sujeito, seja o educador ou o educando. A autora Mansano (2009) expõe sobre o conceito de sujeito na perspectiva de Gilles Deleuze, para ele o sujeito não está dado, mas se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos. Depreende-se, portanto, que o ser humano vivencia ao longo da vida, seja no próprio mundo ou na vida escolar entre encontros vividos com outras pessoas. Mansano (2009) acrescenta que alguns acontecimentos podem passar praticamente despercebidos. Já outros são fortes, marcantes e até mesmo violentos.

O sujeito não é um ser pronto está sempre em construção, no conflito de forças que atuam de fora para dentro e vice-versa. A cada acontecimento que a vida lhe apresenta as suas percepções e forças internas, ele reage diferentemente, nunca da mesma forma duas vezes.

O educador e o seu educando são sujeitos do processo educacional, na prática da sala de aula a cada conhecimento trazido pode ser refletido tanto na vertente do professor, como na visão do educando ou na perspectiva do próprio mundo como ele se apresenta. É dessa forma que podem sofrer influências internas ou externas, dependendo de como tudo é experienciado, termo trazido por Bondia (2002), quando diferencia o viver do experienciar. O autor ao conceituar viver e experienciar, ele dá a este último termo um significado mais profundo, mais relevante para o ser humano. Experiência para ele significa para ele algo que nos toca, algo que nos acontece, requer pensar, parar para olhar, parar para escutar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar. Nessa perspectiva, ao educador cabe proporcionar um ambiente em sala de aula que permita este experienciar, este tocar de forma a trazer uma aprendizagem significativa ao educando. O sujeito educando deve ser estimulado a pensar sobre si, sobre sua origem, família e comunidade para daí compreender a convivência social. Quando o sujeito se situa e compreende o seu lugar, ele pode encontrar mecanismo de transformações internas se ressignificando e significando a sua própria construção como sujeito crítico, histórico e social. O sujeito como afirma Deleuze, se constrói na interação social, nas experiências na trajetória de vida. Isto é válido para o sujeito educador, como o sujeito educando, os dois estão em processos de construção e a interação favorece um mergulho na imensidão, no “mar de incertezas do conhecimento” como afirma Morin (2000).

A subjetividade é também reflexão de Mansano (2009) ela traz em seu texto o conceito de Gauttari & Rolnik (1996), a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social. A autora acrescenta que valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para expressão dos afetos vividos nesses encontros. Dessa forma, a subjetividade depende do palco social, há produções de subjetividades no coletivo e no plano do ser, o sujeito se constrói podendo responder diferentemente a cada

subjetivação em circulação. Tudo produzido em sociedade podem compor os elementos da subjetivação, que certamente interferem no modo de percepção do sujeito. Este pensar nos remete ao pensamento de Freire (1996) somos inconclusos e estamos sempre em busca de uma completude, somos sujeitos e o processo de subjetivação social, nos conduz a busca por uma completude a qual não chegaremos, pois sempre estamos nos dinamizando como sujeito e em contato com as subjetivações sociais.

A importância de estudar estas categorias no processo de formação se deduz, pelo entendimento de que o educador possa ter em relação a sua própria construção como sujeito e daí compreender o seu educando como sujeito submerso na sua dignidade humana, no seu eterno construir e nas relações com as subjetivações construídas nos espaços sociais. Este entendimento, contribui também para a visualizar que a verdadeira educação democrática deve ser conquistada, respeitando o ser humano na sua humanidade.

## **5 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE**

Pensar a construção da identidade na formação do professor é de muita relevância, pois delinear o educador e a constituição de uma identidade é contribuir para que ele se situe como sujeito que se constrói na sua integralidade, com diversas identidades dentre elas: pessoal, profissional, social e histórico. Além de aspectos internos do desenvolvimento psicológico e motivo.

Sob esta visão, entende-se que a identidade se constrói e reconstrói dentro das diversas dimensões da existência humana. O ser humano está sempre se reconstruindo e jamais se torna o mesmo a cada experiência de vivenciada. Em qualquer campo de atuação profissional não é fácil traçar uma linearidade sobre todas essas dimensões, uma vez que o homem sem si só não pode ser analisado apenas de forma fragmentada, devido como estas dimensões humanas se processam internamente e externamente nas interações em sociedade. Existe uma intrincada teia de complexidade entre si que não permite estudar o ser e sua existência sob um único aspecto.

O estudo sobre a construção da identidade é amplo, expõe-se as três concepções de Hall (2002 p.10-12): o sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O primeiro é visto numa perspectiva da pessoa humana, o indivíduo totalmente centrado, com capacidade de razão, de consciência e de ação. A segunda concepção, o sujeito sociológico, este reflete a crescente complexidade do mundo moderno, o núcleo interior do sujeito é formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediam para o sujeito valores, sentidos e símbolos e cultura dos mundos que ele habitava.

De acordo com a visão dos interacionistas símbolos e identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. Existe uma projeção do ser em si nas identidades culturais ao mesmo tempo são internalizados significados valores tornando-se parte do sujeito.

No terceiro momento, sob o paradigma da pós-modernidade, a identidade passa a ser dinâmica, definida historicamente, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos Hall (2002,p.13), as identidades não são unificadas ao redor um “eu” coerente. A explicação possível seja o processo de informação tecnológica que gera grandes velocidades, produtos humanos como: conhecimentos, ideias e volatilidade nas relações. O autor explica que à medida em que os sistemas de significação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertantes e cambiantes de identidades possíveis com cada uma das quais poderíamos nos identificar.

O educador, como ser humano, está em uma complexa ressonância entre sua vida pessoal, profissional e as interações sociais e históricas do mundo que o cerca de imediato ou daquilo que o rodeia distanciado. Tudo interfere na sua constituição enquanto sujeito existencial, sejam fatos próximos a sua realidade ou distanciados, além daqueles vivenciados em sua memória ao longo de sua vida.

Considerando a incompletude do ser humano proposta por Freire (1996), o homem está sempre em construção, o que significa que ele vai se constituindo de diversas identidades à medida que interage socialmente e novas possibilidades de interações ocorrem no mundo que o cerca.

O processo de formação do professor possibilita uma ressignificação dessas identidades que estão em movimentos e vão se construindo, no seio familiar, na comunidade e na sociedade, como profissional frente à escola no qual trabalha, como aquele que aprende e lhe é dado a abertura para que reflita sobre ele mesmo e sua prática. O educador é sujeito individual, coletivo e histórico e compõe uma sociedade que tem seus trâmites históricos, culturais, valores, reafirmando ou negando velhos ou novos padrões de atuação no seu agir ou pensar. Assim como o educador, o educando da EJA também vai construindo diversas identidades desde sua existência passando pelo seu grupo familiar, pela comunidade e pela sociedade, a identidade é um processo cambiante que circunda toda a existência do ser humano.

Quando o educador compreende os aspectos conceituais sobre a identidade, ele também terá condições de trazer à tona em sala de aula identidades subjacentes às aparências de cada sujeito da EJA, o que permite uma construção de uma aprendizagem mais flexível que atenda às necessidades identitárias, singulares de cada educando.

## **6 | CONCLUSÃO**

Certamente que as percepções esboçadas neste texto não são suficientes para a mudança daquilo que contribui para a transformar a visão que o próprio professor tem de seu educando, não basta trazer novas abordagens se educador não tem uma oportunidade de torna-se sujeito cognoscente sobre dignidade da pessoa humana, subjetividade e a construção da identidade, são temas também esboçados por Paulo Freire no seu livro

Pedagogia da Autonomia, que representam uma proposta daquilo que é necessário ao educador para a construção do seu saber fazer e só se pode oferecer em sala aquilo aprendido internamente, daí a importância de avançar numa pesquisa sobre os temas explanados. É preciso que os novos formadores, as políticas públicas reconheçam a necessidade de mudança do paradigma da modernidade, para uma proposta mais condizentes com as transformações pós-modernas que incessantemente se modificam além disso, os atores escolas devem estar receptivos a estas transformações, somente assim o sujeito da EJA poderá ser mais compreendido na sua singularidade, na sua especificidade, na sua cultura.

## REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan/ Fev/ Mar/Abr/2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

IANNI, Octávio. **A Era do Globalismo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KINCHELOE. Joe L. **A Formação do Professor como Compromisso Político: Mapeando o Pós-Moderno**: Tradução Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. .

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTA, Silvia. **Princípio da dignidade da pessoa humana e manipulações genéticas**. IN: MOTA, Silvia. **Enciclopédia Virtual de Bioética e Direito**, 2008. Disponível em: <<http://www.silviamota.com.br>>. Acesso em: 06 jun. 2010>.

MIRÂNDOLA, Pico Della. **A dignidade do homem**. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2007. (Grandes Obras do Pensamento Universal).

STUART, Hall. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais – na Constituição Federal de 1988**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2006.

ZISMAN, Célia Rosenthal. **O princípio da dignidade da pessoa humana**. São Paulo: IOB Thompson, 2005.

## A INTERFERÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO

*Data de aceite: 01/07/2021*

*Data de submissão: 31/05/2021*

### **Maria Eduarda Padilha de Almeida**

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
(UNICENTRO/I)  
Irati – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/5179027836867878>

### **Sandra Regina Gardacho Pietrobon**

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
(UNICENTRO/I)  
Irati – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/8437021453245745>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo geral: identificar as contribuições da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de alfabetização de crianças. A fim de alcançarmos esse objetivo, refletimos sobre algumas dificuldades encontradas pelos docentes na integralização das TDICs em sala de aula; verificamos se a utilização de recursos tecnológicos pode se tornar um meio facilitador na alfabetização dos educandos e analisamos se o laboratório de informática está sendo utilizado por docentes e discentes no decorrer das aulas. Partimos da seguinte problemática para o desenvolvimento deste estudo: de que maneira as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estão sendo utilizadas, e como elas influenciam no processo de alfabetização das crianças? O artigo está estruturado em três

partes principais: aspectos históricos do conceito de infância; as tecnologias digitais no ambiente educacional; saberes docentes no processo de alfabetização e o uso das TDICs. Optamos por realizar uma pesquisa de levantamento de dados, de cunho qualitativo, com a aplicação de um questionário online semiestruturado, com sete docentes que lecionam no 1º ano do ensino fundamental, em seis escolas do município de Irati. O contato com os professores se deu totalmente de forma virtual, devido a pandemia da COVID 19. Como resultados pudemos verificar que todos os participantes utilizam alguma ferramenta tecnológica em sala de aula, inclusive agora de maneira virtual. E julgamos interessante a utilização dos recursos digitais no processo de alfabetização, como potencializadores deste ensino. Ainda existem lacunas, no que se refere ao domínio das ferramentas tecnológicas pelos docentes e ao acesso dos alunos ao laboratório de informática.

**PALAVRAS - CHAVE:** TDICs. Saberes docentes. Alfabetização de crianças.

### THE INTERFERENCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE ALPHA BETTING PROCESS OF CHILDREN OF THE 1st YEAR

**ABSTRACT:** The present work has as general objective: to identify the contributions of the use of Digital Technologies of Information and Communication (TDICs) in the process of literacy of children. In order to achieve this goal, we reflect on some difficulties encountered by teachers in the payment of DICTs in the classroom; we check if the use of technological resources can

become a facilitator in the students' literacy and we analyze if the computer lab is being used by teachers and students during the classes. We started from the following problem for the development of this study: how are Digital Information and Communication Technologies being used, and how do they influence the children's literacy process? The article is structured in three main parts: historical aspects of the concept of childhood; digital technologies in the educational environment; teaching knowledge in the literacy process and the use of TDICs . We chose to carry out a qualitative data survey, with the application of an online questionnaire semi structured , with seven teachers who teach in the 1st year of elementary school, in six schools in the municipality of Irati, Paraná. The contact with the teachers took place entirely in a virtual way, due to the pandemic of COVID 19. As a result, we were able to verify that all participants use some technological tool in the classroom, including now in a virtual way. And they find it interesting to use digital resources in the literacy process, as enhancers of this teaching. There are still gaps with regard to the mastery of technological tools by teachers and students' access to the computer lab.

**KEYWORDS:** TDICs. Teaching knowledge. Children's literacy.

## 1 | INTRODUÇÃO

De acordo com o desenvolvimento do estágio não obrigatório, em uma escola da rede municipal de ensino, da cidade de Irati, percebemos a necessidade de inovar os instrumentos voltados para a alfabetização de crianças do primeiro ano do ensino fundamental (anos iniciais). Portanto, esse estudo foi formulado a partir da seguinte problemática: De que maneira as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estão sendo utilizadas, e como elas influenciam no processo de alfabetização das crianças? Buscamos explorar as potencialidades das TDICs como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, e como estas ferramentas tecnológicas podem se tornar aliadas do profissional da educação e, principalmente, das crianças que já estão familiarizadas com essa mídia virtual.

A pesquisa teve como objetivo geral: Identificar as contribuições da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de alfabetização de crianças. Para isso, elencamos três objetivos específicos: refletir sobre algumas dificuldades encontradas por docentes na integralização e utilização das TDICs em sala de aula; verificar se a utilização de recursos tecnológicos pode se tornar um meio facilitador na alfabetização dos educandos e analisar se o laboratório de informática é um espaço utilizado por docentes e discentes no decorrer das aulas presenciais<sup>1</sup>.

A problemática foi investigada por meio de uma pesquisa de levantamento no formato *online*<sup>2</sup>, visando alcançar os objetivos elencados. Segundo Gil (2008) para realizar-se o levantamento dos dados é preciso ter um planejamento que apresente algumas características, como a questão da flexibilidade e a depender do rumo da coleta de dados, os objetivos podem estar sendo reorganizados durante a pesquisa. Logo, optamos por

1 Utilizamos o termo presencial, porque o estudo foi pensado antes do início da pandemia da COVID 19.

2 A princípio pensamos em desenvolver a pesquisa de campo presencialmente, mas, devido a pandemia tivemos que adaptar nossas estratégias de coleta de dados.



percorrer esse caminho de cunho qualitativo, buscando sanar nossas inquietações.

Após, analisamos a realidade de seis escolas da rede municipal de ensino da cidade de Irati-PR, com enfoque no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por docentes, com alunos em fase de alfabetização, nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Optamos pela aplicação de um questionário, visto que sua utilização implica inúmeras vantagens.

De acordo com as possibilidades mencionadas na obra do autor supracitado, aplicamos um questionário *online* aos docentes, de forma a descobrir as possíveis visões, sobre a utilização das TDICs em sala de aula. A princípio nosso objetivo era aplicar o questionário presencialmente, porém com a pandemia da COVID 19, ficamos impossibilitados de fazê-lo. O enfoque se deu na importância do uso desses recursos, como ferramenta potencializadora no processo de alfabetização de crianças, e no preparo/ conhecimento que os docentes detêm para o manuseio e inserção das TDICs no ambiente escolar. Após a coleta dos dados, analisamos e problematizamos as respostas, a fim de verificar se nossos objetivos foram alcançados.

A presente pesquisa, está estruturada em 3 tópicos principais: O primeiro traz a conceituação de infância, construída historicamente, juntamente com o processo de aquisição de direitos dos infantes, até os dias atuais; o segundo, apresenta uma retrospectiva histórica, desde o surgimento do primeiro computador, até a contemporaneidade em que as crianças são consideradas “nativos digitais” (TEZANI, 2017, p. 2); e o terceiro tópico, incita reflexões sobre os conhecimentos que os docentes detêm, acerca da utilização das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e se existe interesse em formações continuadas, na busca de atualizações, para incorporar os recursos tecnológicos na instituição escolar.

## **2 | ASPECTOS HISTÓRICOS DO CONCEITO DE INFÂNCIA**

Para que possamos estudar o processo de alfabetização de crianças, com o auxílio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, precisamos entender o conceito de infância, o qual foi construído historicamente. Segundo Saveli e Samways (2012, p.52) “[...] o conceito de infância foi se construindo socialmente”. Diante disto, é possível entender que a criança, nem sempre foi vista como um indivíduo de direitos, tendo uma fase específica (infância) atrelada ao seu desenvolvimento. Já Peloso e Silva (2014, p.20) relatam que, na Europa, no período da Idade Média, a criança “era considerada um adulto em miniatura”. Ou seja, não se levava em consideração suas especificidades e limitações.

Esses sujeitos, não tinham tratamento diferenciado, considerando que não existia a preocupação com o desenvolvimento cognitivo da criança, elas “[...] eram consideradas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta” (SAVELI e SAMWAYS, 2012, p.52). Em virtude disso, utilizavam a mesma linguagem de um adulto e

desenvolviam atividades laborais.

Conforme Peloso e Silva (2014) a partir da Idade Moderna, a criança começou a ser vista com outros olhos, os pais tiveram a preocupação com a educação desses, e iniciou-se o disciplinamento dos infantes. De acordo com Fuly e Veiga (2012), no Brasil, iniciou-se uma preocupação com as crianças pequenas somente na metade do século XIX, quando surgiram movimentos particulares que observavam os altos índices de mortalidade infantil, no período pós abolição da escravidão, em que os infantes eram praticamente abandonados.

Para remediar essa situação, foram criados espaços, de caráter assistencialista, para atender a demanda desses indivíduos. Neste momento, podemos evidenciar o surgimento das instituições responsáveis pelo atendimento dos infantes. Através desses lugares, crianças pobres e carentes, recebiam cuidados, que até então eram desprovidos (FULY e VEIGA, 2012).

Com o passar do tempo, esses ambientes foram denominados - creches, a princípio com atividades assistencialistas, não se tendo preocupação com a educação formal dos infantes (SAVELI e SAMWAYS, 2012). Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, é que a Educação Infantil passa a ser reconhecida como direito. Sendo dever do Estado, a sua efetivação (BRASIL, 2020). Ainda sobre a legislação, relativa à educação dos infantes, podemos citar como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (atualizada em 2019), que traz em seu artigo 29, o reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

Na conjuntura atual, diante das diversas transformações e implementações de leis que ocorrem no país, os sistemas e redes de ensino precisam se adequar às normativas que estão sendo implementadas na educação básica. Na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (2017) é o documento norteador da educação básica em termos de organização curricular. Que visa assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Estabelecendo habilidades e competências, que devem ser adquiridas ao longo da vida estudantil (BNCC, 2018). A respeito da alfabetização dos infantes, a BNCC (2018, p.59) determina que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos [...].

Como mencionado no documento, o processo de alfabetização acontecerá nos dois primeiros anos do fundamental I, a fim de garantir aos estudantes “[...] maior autonomia [...]” e “[...] possibilidades de construir conhecimentos [...]” (BNCC, 2018, p.63). Em virtude de sua implementação, as instituições de ensino reformularam seus projetos políticos pedagógicos, e estão participando de capacitações sobre a Base, a fim de se adequarem

à normativa.

Através dessa breve contextualização, podemos evidenciar que a criança nem sempre foi vista como um ser social e único, possuidor de direitos, dependente de cuidados e de uma boa educação. Por meio das transformações ocorridas na sociedade, sabemos que se faz necessário, levar em consideração o contexto social em que a criança está inserida. Visto que, existem infâncias diversificadas e multiculturais (PELOSO e SILVA, 2014).

### 3 I AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Buscando compreender os aspectos históricos, desde o surgimento do instrumento computador, que nos possibilita o acesso à informação por meio da Internet, nos embasamos em Lévy (1993). O autor supracitado relata em sua obra *As Tecnologias da Inteligência – O Futuro do Pensamento na Era da Informática*, uma retrospectiva desde a origem do primeiro computador, suas características, design, programação, entre outros, mostrando sua evolução até chegar no modelo mais atual e conhecido pela maioria na época. De acordo com Lévy (1993, p.62):

O primeiro computador, o Eniac dos anos 40, pesava várias toneladas. Ocupava um andar inteiro em um grande prédio, e para programá-lo era preciso conectar diretamente os circuitos, por intermédio de cabos, em um painel inspirado nos padrões telefônicos.

Pode-se desta forma, estabelecer comparações de como ocorreram as transformações ao longo do tempo, verificando-se que essa evolução perdura até a contemporaneidade. Considerando que, com o advento das redes sociais e o surgimento contínuo de aplicativos que facilitam as necessidades humanas, com um simples toque na tela do smartphone, tablet, entre outros, estamos cada vez mais, inseridos no ambiente virtual, sendo quase impossível não utilizarmos tais meios em nosso cotidiano.

Neste sentido, nos certificamos, que com o passar do tempo, a influência dos recursos tecnológicos, só aumentou e, está cada vez mais presente na vida das pessoas. Segundo Santos, Schwanke e Machado (2017, p.132) “[...] as informações circulam de maneira acelerada e não há barreiras para que a comunicação aconteça via Internet, isto significa que podemos nos conectar mundialmente”. Sendo assim, podemos nos comunicar com pessoas do mundo inteiro, em tempo real, por meio das TDICs, sem precisar sair da própria casa.

Pensando no ambiente escolar, os autores supracitados defendem que:

[...] a educação precisa ser trabalhada de maneira integral e, para isso se concretizar, torna-se necessário que a instituição de ensino acompanhe e atenda as demandas/necessidades da sociedade a qual pertence. Ou seja, é importante que o processo de ensino e aprendizagem vise desenvolver os conhecimentos, as habilidades, os valores e as práticas indispensáveis ao exercício da cidadania, favorecendo, assim, o desenvolvimento integral do

Portanto, para que tal afirmação se concretize, é interessante que o trabalho com os educandos considere a realidade social. Buscando-se a inovação de métodos e recursos, com o auxílio das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Optamos por utilizar a terminologia Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), devido esta abranger os elementos digitais. Enquanto que, o termo TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) pode fazer referência a outros tipos de tecnologia, como a lousa analógica. Segundo Fontana e Cordenonsi (2015, p.108-109):

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs se diferenciam das TICs pela aplicação das tecnologias digitais, para exemplificar a diferença é possível fazer a analogia das diferentes lousas disponíveis atualmente, entre a lousa analógica e a digital. Um quadro negro ou lousa analógica é uma inovação tecnológica se comparada à pedra, portanto é uma TIC, já a lousa digital é uma TDIC, pois agrega em sua arquitetura a tecnologia digital, ao conectá-la a um computador, ou projetor é possível navegar na internet, além de acessar um banco de dados repletos de softwares educacionais, dependendo do modelo.

Nesse sentido, utilizaremos a nomenclatura mais atual, que se enquadra no foco de estudo da presente pesquisa. De acordo com Bueno et. al. (2015, p.03), as TDICs:

[...] se integram em uma gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos [...].

Portanto, fica clara a diferença de conceito, das siglas TIC e TDICs. É notório que as crianças de hoje, possuem maior facilidade na utilização das tecnologias digitais do que as gerações anteriores, visto que nasceram na era digital e estão imersas neste universo (PRESNSKY, 2001). Por isso, os docentes precisam estar atentos, para que possam utilizar a tecnologia a seu favor, no processo de ensino aprendizagem.

Os alunos, muitas vezes, sentem-se desmotivados a aprender, justamente porque o ensino não se adequa a muitos deles, sendo pouco atrativo. Sobre isto, Tezani (2017, p. 11) faz um alerta sobre os nativos digitais, dizendo que estes “exigem novos direcionamentos ao processo de ensinar e aprender, mediado pelas TDIC”. Por isso, o docente não pode se limitar em métodos tradicionais, desconsiderando as novidades e mudanças ocorridas na sociedade, mas sim buscar meios de inovar suas práticas utilizando as TDICs como estratégia facilitadora do ensino.

Pois de acordo com Ribeiro (2013, p.299):

[...] as pedagogias utilizadas hoje, de forma consciente e até inconsciente, por nossos professores são incompatíveis com o contexto atual e não trazem os resultados que são esperados. Existe hoje um espaço para a criação de uma nova cultura de educação, baseada em pedagogias que levem a

integração das tecnologias ao processo de aprender e ensinar, não somente ao seu simples acesso e utilização [...].

A partir do exposto, compreendemos que o uso das tecnologias necessita de um direcionamento, integrado às metodologias de ensino, para que possa contribuir com a aprendizagem dos alunos. E atenda a demanda dos nativos digitais.

Dentre as novas possibilidades, em virtude da utilização das novas tecnologias, podemos citar o exemplo que as autoras Frade e Glória (2015, p.347) trazem em seus estudos:

[...] enquanto na cópia manuscrita a criança precisa apenas reproduzir o acento, a pontuação, a letra etc., na cópia digital, a mesma precisa saber, por exemplo, que para registrar a letra maiúscula deve apertar a tecla "caps lock" antes de teclar a letra.

Portanto, é interessante que o docente apresente aos alunos a gama de recursos que a tecnologia digital oferece. Que, pode estar auxiliando no processo de alfabetização, despertando interesse, e, instigando-os a pensarem, em como proceder, para salvar um arquivo, escrever as letras em caixa alta, e assim por diante. Mas, para que isso ocorra, se faz necessário que os docentes tenham domínio das ferramentas tecnológicas, e saibam como utilizá-las.

Dentre o leque de possibilidades existentes, Badaró (2019, p. 593-594) descreve algumas alternativas de como utilizar os recursos tecnológicos com crianças:

No que tange o uso das redes sociais pode-se desde cedo conscientizar os educandos sobre os riscos de uma exposição excessiva e a maneira mais segura de selecionar amizades virtuais. Por exemplo, o professor pode criar perfis para o grupo publicando atividades e trabalhos realizados pelo grupo. Tirar selfies e outras fotos também é uma forma de inserir os recursos digitais ao cotidiano escolar, além disso, tirar fotos aumenta a autoestima das crianças e estimula o grupo a demonstrar conteúdos que estão sendo trabalhados [...]. O uso de trabalho com vídeos é outra excelente proposta para atividades com tecnologias pois os alunos podem produzir seus próprios vídeos, inclusive protagonizando esses pequenos filmes.

Como mencionado pela autora, existem diversas formas de inserir as tecnologias digitais em sala de aula de uma maneira positiva, contribuindo para o aprendizado das crianças. Contudo, é necessário ter cautela na utilização destes recursos, visto que existem aspectos positivos e negativos. Cabe ao professor assumir uma postura crítica, frente as tecnologias, para que possa auxiliar seus alunos a se apropriarem dos recursos tecnológicos, visando à formação de sujeitos autônomos e livres (BATISTA E ONÓFRIO, 2020).

## 4 | SABERES DOCENTES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O USO DAS TDICS

Para que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) sejam utilizadas de maneira eficaz, no processo de alfabetização, é necessário que os docentes saibam como utilizar tais recursos, ou seja, necessitam de uma formação específica e continuada sobre a manipulação dessas tecnologias. Segundo Franciscato e Medeiros (2011, p. 06): “Diante das mudanças conceituais sobre o processo de alfabetização faz-se necessário que o professor acompanhe os avanços, principalmente buscando inovar sua prática pedagógica”.

Neste sentido, a busca por inovações deve ser constante, pois os alunos que estão hoje em sala, não são os mesmos de cinco anos atrás. A formação continuada, portanto, torna-se a principal alternativa para sanar algumas dúvidas, referentes às tecnologias digitais, e pode ser disponibilizada pela gestão escolar. De acordo com Badaró (2019, p. 593):

É evidente que o uso de tecnologias e recursos digitais nas salas de aulas da Educação, independente da fase, deve ser realizada de forma intencional e planejada com objetivos claros em busca de um aprendizado qualificado. O uso desses recursos precisa ser encarado como um aliado do material didático existente e assim deixe-o mais atraente.

A partir do exposto percebemos a importância do conhecimento dos recursos e possibilidades que as tecnologias digitais oferecem para que o trabalho docente seja desenvolvido de forma a atrair a atenção dos educandos. Utilizando as ferramentas tecnológicas como estratégia, sempre de forma planejada e com objetivos prévios.

Em sua pesquisa, Tavares Júnior e Scoton (2014, p.498-499) apresentam 3 gerações distintas, e como elas lidam com as tecnologias digitais. Sendo elas: “*Baby Boomer*” (grifo dos autores), “Geração X” e “Geração Y”. Os autores evidenciam que:

Os indivíduos das gerações anteriores (*Baby Boomer* e Geração X) seriam os “imigrantes digitais”, que não possuem familiaridade com novas tecnologias em função da não naturalidade com que conviveram com elas em sua socialização primária, como ocorreu com a geração dos nativos digitais (grifo dos autores).

Os nativos digitais, que os autores supracitados apresentam, são categorizados na Geração Y, e possuem maior familiaridade com as tecnologias digitais. Devido nascerem em uma sociedade mais tecnológica, tendo acesso a diversos recursos digitais com maior facilidade, do que as gerações que os antecederam.

A crescente utilização dos smartphones e tablets por crianças, tem facilitado o acesso a diversos aplicativos e conteúdos com um simples toque de tela e é perceptível como os pequenos, mesmo antes de se apropriarem da leitura e escrita, conseguem acessar os ícones de jogos e aplicativos de música, por exemplo. Por isso se faz tão necessário, a

busca por atualizações constantes na carreira docente, a fim de aprimorar as metodologias de ensino, para motivar os novos alunos, a aprenderem.

Segundo Santos, Almeida e Zanotello (2018, p.343): “De fato, a necessidade de formação específica para a utilização de certos equipamentos não pode ser desconsiderada, ainda mais quando há dificuldades ou falta de familiaridade com certos recursos tecnológicos”. Portanto, na formação continuada, a busca por atualizações precisa ser constante, principalmente quando se existe uma lacuna em relação a determinado conhecimento.

Porém, alguns docentes preferem utilizar práticas com recursos analógicos, que muitas vezes deram certo e receiam mudar, ou não desejam tal mudança. Ainda existem outros que tentam inovar, porém encontram dificuldades no caminho e desistem. Em sua pesquisa, Vilarinho (2006, p. 06) pôde identificar:

Quanto às dificuldades encontradas na incorporação do computador e internet à prática pedagógica, emergiram seis tipos de entraves: (a) as dificuldades iniciais do professor exigem o acompanhamento de um especialista; (b) as turmas de alunos, geralmente muito numerosas, acabam comprometendo a qualidade do trabalho no Laboratório de Informática; (c) a experiência prévia de muitos alunos com a informática, levando ao acesso de *sites* que não são do interesse da aula; (d) o desconhecimento de outros alunos em relação aos conhecimentos básicos da informática, exigindo um acompanhamento muito maior por parte do docente; (e) a indisciplina provocada por força de um trabalho que rompe com a rotina; e (f) laboratórios com poucas máquinas (grifo do autor).

Entretanto, não são apenas estes os fatores responsáveis pela pouca ou ausente utilização das TDICs na prática pedagógica. Pois, existem elementos, por vezes dependentes da efetivação das políticas públicas, que não estão ao alcance dos profissionais, como: infraestrutura precária, salas superlotadas, desvalorização da profissão, cursos de formação continuada para os docentes, dentre outros, que juntos acarretam perdas principalmente para os alunos.

Por isso, podemos evidenciar que a utilização das TDICs não depende exclusivamente do professor, mesmo sabendo que sua participação é fundamental. Trata-se de um coletivo, envolvendo o poder público, a gestão da escola, docentes e alunos. Estes, semelhante a peças de um quebra-cabeças, irão em suas funções, transformar o ambiente educacional, em um espaço mais próximo da realidade dos educandos.

## **5 | A PESQUISA COM PROFESSORES DE PRIMEIROS ANOS: DADOS E REFLEXÕES**

Inicialmente, entramos em contato com a Secretaria de Educação do Município de Irati/PR para que pudéssemos enviar o questionário as escolas. Nosso objetivo era encaminhar apenas para as instituições de ensino que possuem o laboratório de informática, limitando assim os participantes. Porém, com a coleta de dados foi constatado

outros elementos que não atenderam nossos objetivos iniciais. Delimitamos que somente os professores dos primeiros anos pudessem responder o questionário.

Com a autorização da Secretaria, encaminhamos os documentos formais da Universidade e demais orientações no e-mail, para as Diretoras, que mediaram o encaminhamento do link para os docentes. Lembrando que o contato com os envolvidos ocorreu pelos meios virtuais, devido a pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Portanto, tivemos que adaptar o instrumento de coleta de dados (questionário), devido a necessidade de isolamento social.

Assim que a escola autorizava a participação, visto que não possui caráter obrigatório, o link de acesso ao questionário online (elaborado na plataforma Formulários Google) já era disponibilizado. Em virtude da pandemia, todos os documentos que necessitavam de assinatura/carimbo, foram aceitos digitalmente via e-mail, preservando a saúde dos envolvidos.

O pedido de autorização para a participação na pesquisa foi encaminhado para sete escolas. Destas obtivemos retorno de 6. E com relação aos docentes que responderam ao questionário, tivemos um total de 7 respostas.

As questões formuladas são caracterizadas como semiestruturadas, sendo contemplados os seguintes aspectos: tempo de docência; nome e tipo (licenciatura ou bacharelado) de curso superior em que se graduou; se durante a graduação utilizou as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs); nível de conhecimento na área de informática; facilidade para utilizar as tecnologias digitais; realização de capacitações e/ou formações continuadas sobre as tecnologias digitais; utilização das tecnologias supracitadas em sala de aula; caso utilize, descrever quais; opinião sobre a utilização das TDICs como um recurso facilitador no processo de ensino; com relação a alfabetização das crianças acredita ser importante o uso das TDICs para potencializar o processo; acesso dos alunos do 1º ano ao laboratório de informática; caso tenham, qual a frequência de utilização; avaliação da qualidade da internet utilizada na escola; questão, sugestão, contribuição que o questionário não abordou.

Das 15 perguntas<sup>3</sup> respondidas, tivemos os seguintes resultados: Com relação ao tempo em que exercem a docência, dois (2) responderam há mais de 20 anos; um (1) de 15 a 20 anos; um (1) de 5 a 10 anos; um (1) de 3 a 5 anos; um (1) de 1 até 3 anos; e um (1) respondeu 1 ano ou menos.

Ao indagados sobre o tipo de curso em que se graduaram, os sete (7) responderam em licenciatura. Sobre o nome do curso, obtivemos os seguintes resultados: quatro (4) cursaram Pedagogia; um (1) cursou Pedagogia e Letras Português; um (1) cursou Pedagogia e História; e um (1) cursou Letras Português/Inglês. Quando perguntado sobre a utilização das TDICs durante a graduação: quatro (4) utilizaram as TDICs em alguma

---

<sup>3</sup> Todas as informações descritas foram coletadas da plataforma Formulários *Google*, de acordo com a ordem de envio das respostas pelos participantes.



disciplina, e três (3) não utilizaram.

Sobre o nível de conhecimento na área de informática, cinco (5) possuem conhecimentos básicos de informática, e dois (2) responderam intermediário. No que diz respeito a facilidade de utilização das tecnologias digitais: três (3) tem facilidade, enquanto quatro (4) não. Este dado nos remete às gerações categorizadas por Tavares Júnior e Scoton (2014). A geração Y “nascidos a partir de meados dos anos de 1980” (TAVARES JÚNIOR E SCOTON, 2014, p.499), compreende os chamados nativos digitais, que possuem maior familiaridade com as tecnologias digitais, devido à época em que nasceram.

Referente a participação em capacitações e/ou formações continuadas sobre o tema tecnologias digitais: quatro (4) já realizaram ou realizam, e três (3) responderam que não. Portanto, podemos verificar que a maioria dos respondentes busca atualizações e capacitações sobre a temática, como recomendam Franciscato e Medeiros (2011), sobre a necessidade de o professor acompanhar as transformações e reinventar a prática pedagógica. Quanto a utilização de tecnologias digitais em sala de aula, os sete (7) responderam que as utilizam.

Na descrição das tecnologias digitais utilizadas em sala, pudemos observar por meio das respostas que: quatro (4) participantes utilizavam data show e a televisão antes da pandemia (com aulas presenciais); e três (3) citaram o celular e o envio de atividades de maneira remota.

É válido lembrar que a partir da necessidade do isolamento social, devido a pandemia do novo coronavírus, todos tiveram que se adaptar, inclusive os profissionais da educação. Na resposta da questão mencionada, pudemos notar a utilização de aplicativos como o *Google Meet*, *You Tube* e *WhatsApp* (na fala do professor C), que servem de suporte para as aulas remotas.

Quando indagados sobre a opinião da utilização das TDICs em sala de aula como um recurso facilitador no processo de ensino, seis (6) responderam ótimo, e um (1) acredita que necessita haver um equilíbrio nessa utilização: “*deve ser algo equilibrado, nem muito, nem pouco*” (Professor B). Como nos diz Batista e Onófrio (2020), ao realizarem uma discussão com base na pedagogia freireana, precisamos ter um equilíbrio e utilizar a nosso favor os recursos tecnológicos, de maneira crítica e reflexiva.

No que concerne à utilização das TDICs para potencializar o processo de alfabetização das crianças, os sete respondentes julgaram ser interessante. Com relação ao acesso do laboratório de informática: Cinco (5) professores responderam que as crianças do 1º ano não têm acesso, pois não possuem um laboratório na instituição. Enquanto dois (2) disseram que os alunos utilizavam este ambiente, uma vez a cada 15 dias. Ao serem indagados sobre a qualidade da internet utilizada na escola cinco, (5) avaliam como boa; e dois (2) como excelente.

Quanto a última questão, em que foi pedido sugestões, questões, contribuições, entre outros, que o questionário não abordou, cinco (5) professores colocaram que não

tinham nenhuma sugestão. E tivemos as seguintes devolutivas que contribuem para se pensar o uso de recursos tecnológicos com crianças de 1º ano:

*É muito importante a tecnologia, porém não deve ser substituída por brincadeiras, contações de história, interações (Professor B)*

*As tecnologias são de enorme valia no processo de ensino aprendizagem, porém o dia a dia na sala de aula é muito necessário no processo de alfabetização, crianças nesta etapa precisam do suporte concreto do professor em sala de aula (Professor C).*

Na fala dos professores supracitados, foi possível perceber que a tecnologia é de grande valia como recurso facilitador do processo de ensino. Mas, não pode substituir a presença física do docente em sala de aula, assim como as interações presenciais.

Os autores Batista e Onófrío (2020, p.10), tecem algumas considerações em seu trabalho, que vão de encontro com o ponto de vista dos professores citados nesta pesquisa:

*Além de ser expressão da criatividade do homem, desde tempos mais antigos até os dias atuais, a tecnologia deve ser estudada não como instrumento que determina a vida humana, mas como um meio que pode proporcionar mais liberdade. É por isso que se deve ter, diante dela, uma postura de ponderação e de crítica [...].*

Portanto, de acordo com os autores elencados, fica claro que o posicionamento crítico e o conhecimento do professor a respeito das tecnologias influenciarão em sua prática pedagógica, possibilitando um domínio, de maneira a libertar e instigar os alunos a uma reflexão sobre as tecnologias. Ribeiro (2013) utiliza o termo letramento digital, quando uma pessoa consegue dominar os recursos tecnológicos básicos, sendo capaz de utilizar as mídias digitais a seu favor.

Devido à situação atual de pandemia mundial, todos tivemos que nos reinventar para conviver de maneira segura e a tecnologia se tornou uma grande aliada dos profissionais da educação. Podemos verificar que tanto o professor B quanto o C defendem que as crianças precisam de interações sociais no processo de ensino.

Os docentes, participantes da pesquisa, compreendem a situação, visto que estão reinventando suas práticas utilizando as tecnologias digitais como recurso. Buscando a superação dos desafios com criatividade e dedicação, em um contexto pandêmico de muitas incertezas.

No momento as escolas municipais da cidade de Irati estão se organizando para a retomada das aulas cumprindo o Decreto Municipal nº 078/2021<sup>4</sup> que autoriza o retorno nas modalidades presencial ou remota. Seguindo todas as orientações de distanciamento social, uso de álcool gel e máscara. Mas, cabe aos pais a autorização para que seus filhos retomem as aulas na modalidade presencial, ou continuem de forma remota, ou seja *online*.

---

4 Os docentes participantes da pesquisa, responderam ao questionário antes do Decreto Municipal nº 078/2021.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar as contribuições da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de alfabetização de crianças. E pudemos verificar, que o ensino precisa ser atrativo e acompanhar os avanços tecnológicos, visto que estamos nos referindo a alunos categorizados como nativos digitais. Contudo, isso depende também de estrutura na escola, políticas públicas que possam subsidiar a formação docente, bem como demais recursos implicados nesse processo.

Para que as tecnologias digitais sejam inseridas no ambiente educacional, são necessárias capacitações e a buscas constantes por atualizações sobre a temática. Evidenciamos a partir dos dados pesquisados, que 4 dos 7 professores, já realizaram ou realizam capacitações a respeito das TDICs. Portanto a maioria dos participantes estão sentindo a necessidade de se reinventarem, buscando o domínio dessas tecnologias, para tornarem o ensino mais chamativo aos alunos.

Sobre a utilização das tecnologias em sala de aula como um recurso potencializador do processo de alfabetização, os sete respondentes da pesquisa julgaram ser interessante. E também foi unanimidade no que diz respeito a utilização das TDICs no ambiente escolar.

Quanto ao laboratório de informática, cinco (5) docentes responderam que os alunos não têm acesso, devido à escola não dispor de uma sala de informática. Portanto, notamos uma lacuna no que se refere ao acesso a equipamentos eletrônicos (computadores) nestas instituições. Em contrapartida dois (2) professores utilizavam o laboratório uma vez a cada 15 dias com seus educandos antes do período de pandemia.

Com relação a problemática sobre de que maneira as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estão sendo utilizadas, e como elas influenciam no processo de alfabetização das crianças, percebemos que no momento atual, as TDICs estão sendo muito utilizadas, sendo um recurso necessário, principalmente devido a pandemia. O professor C cita alguns aplicativos utilizados, como *Google Meet*, *You Tube* e *WhatsApp*, que servem de suporte para as aulas remotas. No processo de alfabetização, seis (6) docentes julgaram como ótima, a utilização das TDICs como um recurso facilitador, enquanto um (1) apontou que “*deve ser algo equilibrado, nem muito, nem pouco*” (Professor B). Dessa maneira, verificamos que as TDICs são consideradas pela maioria dos professores participantes, ferramentas positivas, que contribuem para a alfabetização das crianças quando bem utilizadas.

O estudo desenvolvido traz as seguintes contribuições: Possibilita que os docentes compreendam a importância da utilização das TDICs no processo de alfabetização, adaptando-se a prática pedagógica de acordo com realidade dos nativos digitais, tornando o ensino muito mais atrativo. E, motiva-os a buscarem atualizações constantes, como capacitações e formações continuadas, para introduzirem as ferramentas tecnológicas em

sala de aula com confiança e conhecimento.

Assim como as demais pesquisas realizadas ao longo dos anos, se faz necessário a continuidade deste estudo. A fim de contemplar outros aspectos que este trabalho não pode considerar, devido a pandemia da COVID 19 que impossibilitou a observação presencial dos alunos em sala de aula.

Na realização da pesquisa, em especial na coleta dos dados por meio do questionário, tivemos dificuldades na devolutiva dos docentes. Mas insistimos e conseguimos o retorno de seis, das sete escolas encaminhadas. O percurso não se mostrou fácil, porém foi muito gratificante, principalmente por estar contribuindo com docentes e alunos de modo que a utilização consciente, com direcionamento pedagógico de tecnologias digitais com as crianças do primeiro ano (em fase de alfabetização) tem se mostrado um recurso necessário e atrativo, propiciando uma melhor aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. P. G. d.; BERNARDINO JÚNIOR, F. M.; DARÓZ, E. P. O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula. **Linguagem em (Dis) curso**, n. 1, p. 15-27, v.14, jan. /abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v14n1/02.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BADARÓ, Erika Alvarenga. Recursos tecnológicos na Educação Infantil. **Revista Científica Educ@ção**, n.5, p. 589-595, v.3, mai. 2019.

BATISTA, Anderson Luiz; ONÓFRIO, Roberto Marcos Gomes de. O uso de novas tecnologias na educação sob a ótica da pedagogia freireana. **Revista Eixo**. Brasília-DF, n. 2, p. 04-12, v.9, mai./ago. 2020.

BINOTTO, C. **Uso do laboratório de informática e a cultura digital no processo de alfabetização em escolas municipais de Curitiba – PR**. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36261/R%20-%20D%20-%20CLAUDIA%20BINOTTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2021

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil - Atualizada, 2020**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 06 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Atualizada, 2019**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 06 jun. 2020.

BUENO, F. D. F. L.; CALEGARI, L. M.; DIAS, R. F. N. C.; LACERDA, M. D. M.; SOARES, S. D. J. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino- aprendizagem. **21º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Montes Claros, mai. 2015. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_145.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf)>. Acesso em: 29 mai. 2020.

FRADE, I. C. A. d. S.; GLÓRIA, J. S. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.03, p. 339-358, v.31, jul./set. 2015.

FRANCISCATO, F. T.; MEDEIROS, A. D. **A informática no processo de alfabetização: desafios e possibilidades**. Curso de Mídias na Educação da Universidade Federal de Santa Maria; p. 01-20; 2011. Disponível em: < [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2742/Medeiros\\_Aline\\_Dutra.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2742/Medeiros_Aline_Dutra.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> . Acesso em: 22 nov. 2019.

FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **ÁGORA**. Florianópolis, n.51, p.101-131, v.25, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/548/pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2020

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

IRATI. **Decreto Municipal nº 078/2021**. Disponível em: < <http://irati.pr.gov.br/uploads/noticia/arquivos/D078-CORONAVIRUS-COVID-escolas.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PELOSO, F. C. Um olhar sobre infâncias e crianças: da experiência negada à condição da existência humana. In: PELOSO, Franciele Clara; SILVA, Sandra Salete de Camargo (Org.). **Infância e Inclusão Social: cenas da experiência humana**. 22 edição, Curitiba: Íthala, 2014, p. 15 – 34.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2001.

RIBEIRO, A. M. Integração das mídias e tecnologias digitais no aprendizado. Necessitamos de uma Pedagogia da Inovação? In: FIDALGO, F. S. R.; CORRADI, W. J.; LIMA, R. N. S.; FAVACHO, A.; ARRUDA, E. P. (Org.). **Educação a Distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED, 2013. P.297-318.

SANTOS, V. G. D.; ALMEIDA, S. E. D.; ZANOTELLO, M. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 252, p. 331-349, v. 99, mai/ago. 2018.

SANTOS, P. K. D.; SCHWANKE, C.; MACHADO, K. G. W. Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. **Educação por escrito**, nº. 1, p. 129-145, v. 8, jan/jun. Porto Alegre, 2017.

SAVELI, E. D. L.; SAMWAYS, A. M. A Educação da Infância no Brasil. **Imagens da Educação**, n.1, p.51-59, v.2, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/13712/8707>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

TAVARES JÚNIOR, F; SCOTON, R. Educação, mídias e TIC: Reflexões sobre o papel docente. **Inter-Ação**, n. 3, p. 493-510, v. 39, set./dez. Goiânia, 2014

TEZANI, T. C. R. Nativos digitais e a prática pedagógica: pontos e contrapontos. #Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, n.1, p. 1-15, v.6, Canoas, 2017.

VEIGA, G. S. P; FULY, V. M. D. S. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, n.6, p. 86-94, v.2, 2012. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/588/552>>. Acesso em: 22 nov 2019.

VILARINHO, L. R. G. Uso do computador e rede na prática pedagógica: uma visão de Docentes do ensino estadual. **Revista E-Curriculum**, n. 3, v. 2, dez. São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3153/2084>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ELEMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

*Data de aceite: 01/07/2021*

*Data de submissão: 28/05/2021*

### **Romario Ribeiro dos Praseres**

Universidade Federal do Pará, Faculdade de  
Educação - FAED  
<http://lattes.cnpq.br/3214834117523082>

### **Luciete Cardoso Pompeu**

Universidade Federal do Pará, Faculdade de  
Linguagem - FAL  
<http://lattes.cnpq.br/1279992093116056>

### **José Elielton Mendes Moraes**

Universidade Federal do Pará, Faculdade de  
Educação – FAED  
<http://lattes.cnpq.br/6355894830249185>

**RESUMO:** Este artigo trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo desenvolvido durante com o objetivo de fazer uma análise histórica do planejamento educacional, discutir os princípios de uma gestão democrática e apresentar como ocorre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola. Com isso utilizamos como referenciais teóricos autores como Silva (2012), Oliveira (1997), Paro (2008), Padilha (2001), dentre outros, que nos orientaram e forneceram bases sólidas para desenvolvermos um trabalho significativo e cientificamente amparado. Em vista disso conseguimos ter uma visão do panorama em que se encontra a situação educacional, onde as relações econômicas e de mercado acabam se sobressaindo às perspectivas democráticas

e participativas da escola e seu planejamento. Sendo assim, é fundamental que o Projeto Político Pedagógico seja construído, pois, o mesmo é o reflexo de uma gestão democrática e a materialização dos anseios e desejos de toda a comunidade escolar na tomada de decisões dos caminhos da instituição de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Planejamento Educacional. Gestão Democrática. Projeto político pedagógico.

### THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT AS AN ELEMENT OF PARTICIPATION IN SCHOOL

**ABSTRACT:** This article is about a bibliographic review of qualitative character developed during with the objective to make a historical analysis of the educational planning, to discuss the principles of a democratic management and to present how the process of construction of the Pedagogical Political Project of a school occurs. With that we used as theoretical references authors such as Silva (2012), Oliveira (1997), Paro (2008), Padilha (2001), among others, who guided us and provided solid bases to develop a meaningful and scientifically supported work. In view of this, we were able to have a view of the panorama in which the educational situation is found, where economic and market relations end up standing out against the school's democratic and participative perspectives and planning. Therefore, it is essential that the Pedagogical Political Project be built, as it is the reflection of a democratic management and the materialization of the yearnings and desires of the entire school community when making decisions on the paths of the educational institution.

**KEYWORDS:** Educational Planning. Democratic management. Pedagogical political project.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo realiza uma breve revisão bibliográfica a respeito do Projeto Político Pedagógico como condição da participação da comunidade escolar em sua construção. De maneira geral, aborda sobre os princípios da gestão democrática no espaço escolar, buscando responder como o Projeto Político Pedagógico (PPP) pode constituir-se em elemento da participação coletiva?

O texto faz uma análise histórica de como, ao longo dos anos, as escolas estão sendo administradas de acordo com a lógica do capital, objetivando o desenvolvimento econômico fundamentado na racionalidade produtiva e no pragmatismo das ações coletivas, distanciando-se de uma educação com bases humanísticas, que oportunize uma práxis social baseada na crítica, na emancipação e na qualidade de vida dos sujeitos.

A educação enquanto mercadoria enseja escolas ocupadas predominantemente por profissionais técnicos que pensam a educação enquanto um mero instrumento econômico indispensável ao “progresso”. Instituições como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL desempenharam um papel indispensável para a disseminação dessa ideia (SALLES, 2006). Todo o conhecimento que não tivesse utilidade para o mercado tornava-se dispensável. O objetivo não era transformar a realidade social do educando ou emancipá-lo, mas qualificá-lo, minimante, para suprir as demandas dos interesses econômicos.

O artigo objetiva realizar reflexões que possam apontar possíveis caminhos para a superação de uma escola fundamentada no pragmatismo econômico e voltada para a autonomia e construção coletiva de sua identidade. Acredita-se que através da construção coletiva é possível traçar metas e objetivos educacionais que correspondem aos anseios de toda a comunidade escolar e fundamentar o trabalho pedagógico nas necessidades da comunidade externa à escola. Buscar-se discutir sobre as relações competitivas, corporativas e autoritárias existentes nas unidades escolares e como elas produzem a negação do projeto coletivo humanizador. O texto demonstra, resumidamente, formas de como elaborar o projeto político pedagógico.

A revisão bibliográfica realizada fundamentou nos estudos de algumas obras de autores como Silva (2012), Salles (2006), Oliveira (1997), Paro (2008), Padilha (2001) entre outros que discutem sobre os aspectos democrático no planejamento participativo. Para Gil (2002, p. 44) “Os livros de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm”. Estes livros possibilitaram uma consistente reflexão a respeito da temática estudada.

A revisão bibliográfica, de acordo com Fonseca (2002), é feita a partir do levantamento



de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Sendo assim, foram utilizados livros e artigos de diferentes autores que abordam questões relacionadas a gestão democrática, ao planejamento educacional, a elaboração do PPP e a participação coletiva na escola, almejando uma análise precisa e que validasse as perspectivas defendidas pelos autores.

## **2 | PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

O planejamento educacional traz em sua historicidade as relações entre desenvolvimento econômico e educação. Alguns princípios do capitalismo como a competitividade, hierarquia, produção, consumo, exploração, acabam sendo associados as diferentes formas de planejamento pelas instituições de ensino e conseqüentemente das tomadas de decisões (OLIVEIRA, 1997). No Brasil desde a década de 1930, ocorre um movimento global de elaboração de diversos programas e planos para as diferentes formas de intervenção na sociedade, mas que veem as políticas sociais e educacionais como coadjuvantes e, como afirma Oliveira (1997), como meras ajustadoras do sistema econômico.

A partir de então durante as décadas de 1930 e 1940, a perspectiva das discussões acerca dos caminhos do planejamento ganharam os ideais da teoria do “capital humano” que de acordo com Frigotto (2010) busca traduzir o montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Desta forma, o planejamento educacional fica resumido no ato de investir em educação com objetivo de um retorno rápido e prático que impulse o mercado.

Nesse viés surge a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, como instituição orientadora da lógica do desenvolvimento e da industrialização, que buscava explicar para os países emergentes que as desigualdades em relação as nações, no que diz respeito ao setor econômico e as várias áreas sociais, se dá pelo processo de industrialização, ou seja, há diferença entre os países porque alguns são mais industrializados que outros, porém essa condição não é irreversível (SALLES, 2006). Pois, o progresso e o bem-estar das nações ocorreria de forma natural a partir do investimento na indústria.

Nesse contexto, os conceitos e debates acerca da administração surgem a partir da década de 1960, por meio da concepção de um planejamento global e centralizado. No âmbito educacional as medidas organizativas incorporadas em tal processo deveriam obter, a partir de estratégias específicas, resultados favoráveis (SALLES, 2006). Nesse sentido, a presença de técnicos qualificados para exercerem tal função no processo de planejamento era indispensável.

Ao longo da década de 1980 e 1990, perante um cenário de reivindicações, objetivando

participação nas tomadas de decisões no que diz respeito a educação, a sociedade civil luta e consegue significativas conquistas materializadas na Constituição Nacional de 1988, na lei Ldb 9.394/96 art. 14, e o discurso de uma educação e um planejamento mais democrático vai ganhando ainda mais força. Mas, diferente de uma democratização mascarada por uma falsa participação, vistas como meras implementadoras de políticas, fruto de decisões pensadas hierarquicamente.

Com isso o sentimento de que é de extrema importância lutar por uma educação mais democratizada de fato contagiou diversas camadas da sociedade, pois compreendeu-se que é por meio dela que a classe trabalhadora exerce os seus direitos e contribui para a transformação da sociedade em busca de um futuro melhor, uma vez que “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do estado” (FREIRE, 1997, p. 119-20).

### **3 | O SIGNIFICADO DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA NA CONSTRUÇÃO DO P.P.P.**

A escola, sobretudo a de ensino público, cumpre uma função social, que para a classe trabalhadora é a de criar possibilidades para a transformação da realidade e para o enfrentamento à opressão, desigualdade e exploração que historicamente sofrem em decorrência da vigência de um sistema econômico excludente que valoriza e prioriza ricos em detrimento aos pobres. Mas, em uma sociedade regida por um Estado sob o julgo da ideologia liberal, a escola se torna um mero instrumento para a perpetuação do status quo.

Nesse sentido, não se pode falar de orientação das políticas educacionais sem postular a sociedade dividida em classes. Desse modo, de acordo com Paro (2008) os grupos no poder, para garantir que a realidade vigente continue imutável, se apropriam da instituição escolar e inserem em seus planos e metas de desenvolvimento a lógica do liberalismo, resumindo sua administração em métodos e técnicas burocráticas, que muitas vezes, são importados de empresas, reduzindo a educação apenas a aspectos econômicos com o objetivo de qualificar os indivíduos para suprir as demandas do mercado sem perspectiva de transformação social. Pois, para que os grandes empresários, detentores dos meios de produção, se mantenham no poder é fundamental que escola forme mão de obra barata e que esses trabalhadores estejam aptos a se submeterem a exploração de sua força de trabalho sem reclamar.

Todavia, a história mostra que esse movimento não ocorre sem resistência. As conquistas que bravamente a sociedade civil vem garantindo as duras penas é resultado das disputas entre o bloco no poder e a classe trabalhadora (PARO, 2008). Lutas para conquistar seu espaço nas instituições escolares, sobretudo, no âmbito administrativo. Para que seus anseios sejam levados em consideração, para que a educação se torne emancipadora e de qualidade social, que torne os indivíduos aptos para lerem a sua realidade e capazes de criar meios para transformá-la. Para isso, é necessário que a

tomada de decisão que ocorre no interior da escola seja democratizada e descentralizada. Ou seja, é necessário romper com a lógica liberal que concentra um esquema de hierarquia dentro da escola onde o diretor é a autoridade máxima. Paro (2008) afirma que:

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2008 p. 10).

É nesse ínterim que a gestão democrática, que é um dos princípios base da educação pública nacional, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, art. 3º, parágrafo VIII, (BRASIL, 1996), se configura como um dos meios para se organizar a escola democraticamente e com a participação de toda a comunidade que compõe a instituição - professores, alunos, pais, direção, coordenação pedagógica e funcionários. Os artigos 14 e 15 da LDB regulamentam um sistema de gestão participativa e democratizada:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, LDB, 1996)

Estes artigos da LDB, dispõem que a “gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, oferece ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local” (VIEIRA, 2005).

Nesse ponto de vista, levando em consideração a existência de regras e regulamentações que envolvem a gestão democrática, é possível explicitá-la melhor por meio de dois princípios fundamentais que Silva (2012) destaca como: “participação formal” e “participação informal”. A primeira ocorre por meio de documentos formais e burocráticos, que podem legitimar determinada intervenção ou impedi-la. Enquanto que a segunda se configura como a construção, por exemplo, de regras informais que surgem a partir de pequenos grupos do interior da escola tendo como objetivo a resolução de problemas específicos. Nela admite-se outros desenvolvimentos e outras adaptações não previstos nas normas e nos regulamentos, facilitando a mudança ou a manutenção da realidade.

Por conseguinte, Silva (2012) sugere então que nesse contexto de gestão na escola a “participação praticada” se desenvolverá de acordo com quatro critérios: “democraticidade; regulamentação; envolvimento e orientação”. O primeiro divide-se em dois tipos de participação, direta e indireta. A direta é caracterizada pela “intervenção direta dos sujeitos”, tendo como exemplo o direito ao voto. A indireta é a participação a partir de representantes designados pelos setores da escola (SILVA, 2012, p.4). No que se refere ao critério de regulamentação, segundo o autor, ele é composto pela participação formal, informal – já mencionadas anteriormente – e não formal, sendo esta última uma ação de “interpretação das regras formais”, com o objetivo de mantê-las ou transformá-las. No critério de envolvimento, Silva (2012, p. 5) inclui três tipos de participação: “ativa, reservada e passiva”. A ativa é aquela em que os sujeitos se envolvem diretamente em todas as demandas e reivindicações da escola buscando sua transformação e melhoria.

A passiva é composta, principalmente, pelos sujeitos que, por medo ou acomodação, não se envolvem diretamente nas reivindicações e se deixam representar pelos que participam ativamente. Já a reservada é caracterizada pelos sujeitos que assumem a postura da neutralidade, que no fim das contas não fazem nada para que a realidade da escola mude, mas reclamam de quem se mobiliza. No que tange o critério da orientação, ela “é vista sob dois ângulos: convergente e divergente” (SILVA, 2012, p.5). A primeira tende a aceitar as regras e normas pré-estabelecidas nos documentos oficiais, enquanto que a segunda problematiza e se contrapõe a elas.

Toda essa forma de participação tem direcionamentos específicos que definirão o futuro da escola e, dependendo do tipo e da intencionalidade dela, é possível que seja extremamente prejudicial. Por exemplo, se pequenos grupos que compõem a escola se organizam e se mobilizam defendendo sua privatização, eles estarão participando ativamente, mas ocasionarão desvantagens que refletirão em todo o coletivo escolar. Por isso, “apenas o ato de participar não implica que isso será de fato bom. A participação é um tema que está em voga, mas precisamos analisá-la compreendendo suas diversas faces” (SILVA, 2012, p.7). E entre elas, estará os ideais liberais e neoliberais que predominam o Estado vigente, tomando a escola não como um instrumento de emancipação e transformação social, mas como um meio de se obter lucro a partir da formação dos indivíduos. Por isso, é importante ressaltar novamente que em todos os espaços das instituições públicas haverá disputas entre classe antagônicas, a trabalhadora e a empresarial.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) se configura como uma forma de organização coletiva de planejamento da escola em que os sujeitos da instituição irão, coletivamente, definir quais os objetivos e metas a serem alcançados, se uma formação que fomente o senso crítico de enfrentamento às mazelas proporcionadas pelo sistema capitalista ou uma formação “neutra”, passiva, que apenas reproduz as ideologias impostas pela classe empresarial (VEIGA, 1998). Segundo Veiga (1998):

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998, p. 1).

Sendo assim, o PPP desempenha um papel fundamental na busca por uma educação de qualidade social e pela democratização da escola, no sentido em que ele é constituído e vivenciado pelos atores que o construíram. Ele é a concretização da autonomia da escola e ajuda a comunidade que a compõe a compreender sua realidade.

Diante disso, o Projeto Político Pedagógico, implementado como elemento de uma gestão democrática da escola, é um instrumento imprescindível de transformação política, econômica e social. Mas, para isso ser possível é necessário propiciar situações que permita ao professor, aluno, pais, funcionários, diretor e coordenador pedagógico aprender a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 1998). É necessário ter consciência de classe! Para se construir uma escola feita por trabalhadores e para trabalhadores, para romper com a lógica do capital e propiciar uma educação popular, coletiva, que compreenda a necessidade e a realidade do povo e não do mercado.

#### **4 | O SIGNIFICADO DA AUTONOMIA NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PPP**

É na escola que os indivíduos serão formados, segundo Veiga (1998), para serem cidadãos autônomos, participativos, responsáveis, compromissados, críticos e criativos que atuarão individual e coletivamente na sociedade. Para alcançar esse tipo de educação é essencial desenvolver um projeto que verse o melhor atendimento do aluno, para isso, conhecer o contexto em que a escola está inserida e proporcionar uma participação coletiva é fundamental, pois de acordo com Veiga (1998):

Considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca tecendo, no coletivo, seu projeto Político-Pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização (VEIGA, 1998 p. 26)

Ao ser desenvolvido de forma democrática, quando as decisões são tomadas por toda a comunidade escolar e expressaram com clareza os objetivos sociais e pedagógicos da instituição, o projeto político pedagógico servirá como um guia nas decisões, valores e objetivos podendo fazer com que a escola atinja de forma eficiente as suas finalidades. Contudo, para conseguir alcançar essas finalidades, a priori, como afirma o autor Padilha (2001, p. 77) é preciso definir o marco referencial, ou seja, descobrir qual o motivo da existência da escola, que identidade deseja criar, construir a visão coletiva do contexto social

em que a escola está presente, estabelecer qual o futuro deseja alcançar e principalmente qual rumo seguir para chegar a esse futuro almejado que irá servir como base do projeto.

É a definição desse marco referencial que formará os primeiros passos na construção de um PPP. Para defini-lo, Padilha (2001) propõe algumas etapas através de questionamentos para promover a reflexão, tais como: como entendemos o mundo em que vivemos?; quais são as utopias que nos movem nesse mundo?; qual é a escola dos nossos sonhos?; qual o retrato da escola que temos; o que faremos na nossa escola. O PPP traz basicamente a ideia de utopia (lugar ou estado ideal, harmonia entre os indivíduos), porque todos os componentes do corpo escolar dependem desta cooperação para que o planejamento ocorra como desejado (PADILHA, 2001, p. 79).

A estrutura do PPP é composta por perguntas e respostas, perguntas estas formuladas para descobrir o que o corpo escolar precisa ou almeja. Assim podendo obter saídas e soluções para possíveis problemas, definir estratégias e ações específicas para todas as áreas participantes da escola. Padilha (2001, p. 80-81) elaborou algumas perguntas que podem contribuir nesse sentido: “que tipo de homem e de sociedade queremos construir?”; “Que papel desejamos para a escola em nossa realidade? ”; “Que tipo de relações devem ser estabelecidas entre professor e aluno, entre escola e a comunidade? ”; “Qual o papel do Estado em relação à educação, em termos ideais?”.

Essas perguntas são umas das muitas utilizadas para chegar ao objetivo pretendido pelo PPP, que é a participação do corpo escolar por completo, composto por alunos, pais, professores, coordenação pedagógica, direção escolar e os demais funcionários. Com as respostas colhidas e avaliadas, se terá uma base de qual caminho seguir, de como gerir essa escola manuseando as ferramentas corretas. Pois nessas respostas estará explícito o que é desejado por todos em relação a escola e ao ensino. Após a definição do marco referencial faz-se necessário conhecer a realidade da escola e de todos que participam desse meio, é a partir disso que aparecem os problemas e possivelmente as soluções.

Se na elaboração do marco referencial do projeto político pedagógico é preciso a participação coletiva, para produzir a proposta de ação não é diferente, pois, segundo Padilha (2001), cada segmento escolar deve indicar os problemas, de acordo com seu olhar. Contudo, a definição do orçamento é importante nessa etapa, visto que seu uso será essencial em determinadas propostas de ação.

O próximo passo da fase exige a “leitura de mundo” da realidade escolar, que se caracteriza por considerar aspectos relacionados a dimensão cotidiana da escola e da comunidade, que fazem parte de sua área de abrangência, enfatizando, sobretudo, os elementos culturais dos sujeitos e dos segmentos que nela atuam direta ou indiretamente (PADILHA, 2001, p. 86). Ou seja, é com a participação e conhecimento da realidade de todos os envolvidos com o projeto e dos resultados obtidos, que as propostas de ações tomarão rumo.

Para concretizar o projeto político pedagógico e realizar as propostas de ação,

determinar a programação das atividades é essencial nessa fase. Ela acontecerá de acordo com os passos anteriores, com ênfase às necessidades e os problemas da maior parte da comunidade escolar. Por último, o desenvolvimento de uma redação da programação das atividades e das etapas anteriores “será a base para a elaboração ‘definitiva’ do documento do projeto político-pedagógico da escola” (PADILHA, 2001, p. 89).

Ainda de acordo com Padilha (2001), a estrutura básica de um Projeto Político Pedagógico não pode ficar preso em modelo tecnicista, ela se modifica de escola para escola, orientado por uma construção coletiva que vai além de um simples documento, nele terá contido os caminhos da instituição, os sentimentos, a subjetividade daqueles que participam em sua construção. Nesse sentido, para contribuir com os profissionais que atuam na coordenação das escolas públicas, o autor definiu uma estrutura básica para o PPP:

<b>Identificação do projeto</b>	Nome do projeto, identificação geral da escola, período de duração do projeto, número de alunos, de professores e funcionários que o projeto vai abranger.
<b>Histórico e justificativa</b>	Registrar como se deu o processo de articulação dos seguimentos escolares para a realização do PPP e como as decisões foram tomadas pelo corpo escolar, faz-se uma síntese do marco referencial, relacionando-a ao “retrato da escola que temos”, justificando as prioridades e as ações que deveram ser implantadas e descrever o alcance social dessas ações que o projeto proporcionara.
<b>Objetivos gerais e específicos</b>	Os objetivos gerais devem reportar-se aos objetivos do sistema a qual a escola está ligada, os objetivos gerais será os propósitos da escola. Os objetivos específicos e o desdobramento dos objetivos gerais, voltado aos direitos, interesses e necessidades do aluno.
<b>Metas</b>	As metas devem ser concretas e objetivas devendo ser quantificadas e detalhadas conforme a localização dessa escola (onde, quando e como vão ocorrer essas ações). Precisa-se de uma ação sistemática e de uma avaliação permanente para dar-se sentido ao percurso. Quando as metas não são alcançadas deve-se haver uma verificação coletiva para levantar as possíveis causas e ações previstas, que ainda não forem concretizadas.
<b>Desenvolvimento metodológico</b>	Para que os objetivos sejam alcançados, precisam ser determinadas algumas metodologias para serem seguidas na pratica. Elas definem o que, como e em que tempo será feito.
<b>Recursos</b>	A unidade escolar envolve recursos humanos, materiais e financeiros. Bom abrir subitens para cada um desses grupos de recursos prevendo de acordo com as metas a serem alcançadas, com o desenvolvimento metodológico adotado e com o cronograma de execução. No caso dos recursos financeiros e sempre bom fazer uma classificação orçamentária (verificação do dinheiro que está disponível para cumprir com essas metas e desenvolvimentos metodológicos).
<b>Cronograma</b>	Pode interagir diretamente com o desenvolvimento metodológico, uma vez que ele prevê a distribuição ordenada das ações ao longo do tempo, de acordo com as possibilidades de ações e a disponibilidades de recursos.
<b>Avaliação</b>	E o momento de verificação da concretização parcial e total dos objetivos e das metas anteriormente propostas. Os instrumentos de avaliação podem ser de cunhos qualitativos ou quantitativos.

## Conclusão

No projeto político pedagógico não há um estado de concluído, como é defendido no marco referencial tem que estar disponível a possíveis ajustes e mudanças sempre que solicitado.

Tabela 1 – Estrutura básica do PPP, segundo Padilha (2001)

Fonte: (PADILHA, 2001, p.90 – 93)

Ressalta-se que para se chegar a essa estrutura é imprescindível que a escola já tenha formulado o marco referencial, só a partir dele, e com o envolvimento de todos os sujeitos que compõe o ambiente escolar, é possível a elaboração de um PPP que de fato atenderá os anseios da comunidade e contribuirá para o fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade social.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o estudo que foi realizado através dos textos evidenciou que em uma sociedade capitalista, guiada sob a ideia da competitividade, da individualidade e do lucro, a escola necessita criar mecanismos de enfrentamento para mudar a realidade. A gestão democrática se configura como um desses mecanismos. Esse modelo de administração é descentralizado e se estrutura sob um esquema de coletividade. Todos os sujeitos da escola possuem responsabilidades e importância em um mesmo grau.

No bojo de uma instituição democratizada o Projeto Político Pedagógico se estrutura como um guia para uma educação libertadora e de qualidade social. Sendo assim, é indiscutível a importância que o PPP desempenha na instituição escolar, pois ele traz debates, conflitos de ideias, desafios, que mostra a necessidade de se pensar em uma gestão democrática da educação que favoreça a classe trabalhadora, onde os seus interesses sejam ouvidos e não silenciados por aqueles que veem o processo educativo a partir de uma perspectiva meramente técnica, em que a formação dos sujeitos vai além da ideia de somente qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas que contemple todas as áreas da vida em sociedade. A pesquisa ainda segue em curso, os autores continuarão o desenvolvimento do artigo investigando a realidade concreta das escolas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.



GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. (Coleção Leitura).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: VOZES, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: Como Construir o Projeto Político Pedagógico da Escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

SALLES, F. C.. **Breve histórico do pensamento econômico na educação brasileira**. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas 'História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2006.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **O gestor escolar frente ao desafio da participação no planejamento do trabalho escolar: dimensões e significados** In: SILVA, Marcelo Soares Pereira da (Org.) **Planejamento e práticas da gestão escolar**. Universidade federal de Uberlândia- MG, 2012.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão: extraindo significados da base legal**. In. CEARÁ. SEDUC. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

## EDUCAÇÃO MEDIADA PELO DIÁLOGO: CAMINHOS FREIREANOS

*Data de aceite: 01/07/2021*

### **Patrícia Samilla Abreu Silva**

Centro Universitário Luterano de Palmas –  
CEULP/ULBRA  
Palmas - TO  
<http://lattes.cnpq.br/7196092111718948>

### **Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito**

Universidade Federal do Tocantins - TO  
Palmas - TO  
<http://lattes.cnpq.br/2258920700681561>

### **Ana Gabriela Ferreira Brito**

Universidade Federal do Tocantins - TO  
Palmas - TO  
<http://lattes.cnpq.br/1232228878683918>

### **Andressa Borges Xavier**

Universidade Federal do Tocantins - TO  
Palmas - TO  
<http://lattes.cnpq.br/0472685896129146>

### **Wesquisley Vidal de Santana**

Universidade Federal do Tocantins - TO  
Palmas - TO  
<http://lattes.cnpq.br/6145909659381581>

**RESUMO:** O texto propõe uma análise dos conceitos apresentados nas principais obras de Paulo Freire no que se refere à dialogicidade e conscientização. A questão formulada visa identificar em que medidas tais estudos possibilitam sua reconstrução em tempos tão conservadores no âmbito educacional. Com objetivos exploratórios, abordagem qualitativa e

estudos bibliográficos se identificou nos escritos do autor uma sequência de análises em que a prática educativa é também uma prática política e como tal visa a aprendizagem, a autonomia, a conscientização, não se perdendo no cotidiano burocrático e ativista, mas compreendendo que não existe prática docente neutra ou apolítica.

**PALAVRAS - CHAVE:** Paulo Freire; Educação; Pedagogia do Oprimido;

### EDUCATION MEDIATED BY THE DIALOGUE: FREIREAN PATHWAYS

**ABSTRACT:** The text proposes an analysis of the concepts presented in the main works of Paulo Freire with regard to dialogicity and awareness. The question asked aims to identify to what extent such studies enable their reconstruction in such conservative times in the educational field. With exploratory objectives, qualitative approach and bibliographic studies, a sequence of analyzes was identified in the author's writings in which the educational practice is also a political practice and as such aims at learning, autonomy, awareness, not getting lost in the bureaucratic and activist daily life, but understanding that there is no neutral or apolitical teaching practice.

**KEYWORDS:** Paulo Freire; Education; Pedagogy of the Oppressed;

### INTRODUÇÃO

Este ensaio apresenta uma análise da obra de Paulo Freire, Pedagogia da Esperança, em que o autor recupera conceitos e vivências descritos em Pedagogia do Oprimido, obra que

se destaca como uma das principais escritas pelo autor, desenvolvida na década de 1960 quando permanecia em exílio no Chile. Dentre os conceitos e temas apresentados, discutidos e problematizados na obra em estudo dá-se destaque aos conceitos de Dialogicidade, Unidade na Diversidade e Conscientização e, de forma concomitante, apresenta-se a intersecção entre as reflexões expostas pelo autor e as inquietações suscitadas a partir da compreensão dos conceitos e relações anunciados por Paulo Freire.

Pedagogia da Esperança, publicado em 1992, novos tempos, novas conjunturas. Cronologicamente, quase 30 anos se passaram depois da escrita de Pedagogia do Oprimido, período em que a referida obra foi vivenciada pelo próprio autor, em que o questionamento dos pares, dos críticos e da prática possibilitaram o refazer, o repensar, ou mesmo o reinventar-se pelo diálogo. Na relação dialógica Paulo Freire se transformou, ampliando discussões em alguns momentos, arrefece os ânimos em outros.

Na perspectiva de Paulo Freire só há diálogo com um profundo amor ao mundo e aos homens, com humildade sincera e mediante a fé no poder de criar do homem, sendo assim um ato de criação e recriação, de coragem e de compromisso e de valentia e liberdade. Assim, o diálogo faz-se numa relação horizontal baseada na confiança entre os sujeitos e na esperança transformada na concretização de uma procura eterna fundamentada no pensamento crítico. O diálogo começa na busca do conteúdo programático que para o educador-educando, dialógico, problematizador, não é uma doação, mas uma devolução organizada, sistematizada e apresenta aos educandos e educadores o método de alfabetizar.

A obra Pedagogia da Esperança (FREIRE, 2009), está organizada em sete partes além das primeiras palavras e notas elaboradas por Ana Maria Freire, espaço em que o autor realiza um envolvente retorno reflexivo às experiências passadas, retomando-as e analisando muitas das críticas recebidas pela sua mais divulgada obra Pedagogia do Oprimido, com o intuito de ampliar a compreensão de seu momento atual.

Na obra em destaque, o conceito de dialogicidade permeia o processo de transformação e “tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 2009, p. 118). Neste sentido, o diálogo é a essência da pedagogia progressista ao possibilitar o pensamento crítico e promover a verdadeira comunicação. Por estes caminhos o homem se humaniza, possibilitando a comunicação com os outros para desvelar a realidade.

O diálogo produz a conscientização libertadora e transformadora. Conscientização como um caminho para a reinvenção da escola na perspectiva da sua democratização. Freire institui o diálogo crítico e libertador, como base fundadora do que chamou de conscientização. Ressalta-se que o processo de formação sustentado por uma dialogicidade permanente, permite aos educandos vivenciarem o mundo mediatizados por ele entendendo-o decodificando-o e intervindo sobre ele para transformá-lo.

Neste contexto, permeando pelo diálogo e em constante processo de conscientização

Paulo Freire desvela o papel da unidade na diversidade que se constitui na resposta dos oprimidos à regra dividir para reinar da classe dominante. Sem a unidade na diversidade não há possibilidades concretas para que as minorias lutem pelos seus direitos e superem as situações de opressão. Assim, a busca da multiculturalidade se concretiza a partir da unidade na diversidade, possibilitando que os oprimidos possam vivenciar a luta coletiva contra todas as formas de opressão, “quanto mais as chamadas minorias se assumam como tais e se fecharem umas às outras tanto melhor dorme a única e real minoria: a classe dominante” (2009, p.153).

A leitura da obra *Pedagogia da Esperança* nos impulsionou a destacar aqui uma expressão sempre presente nos textos e intertextos de Paulo Freire: a necessidade de coerência como expressão de nossa ação e reflexão. Não há, na obra profunda e reflexiva do autor, espaço para discursos inócuos, ou práticas vazias, mero ativismo.

Entre as responsabilidades que, para mim o escrever me propõe, para não dizer, impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência (FREIRE, 2014, p. 65).

Na medida em que não se pode entender a existência humana sem esperança e sem o sonho, a coerência como o sonho democrático se concretiza na prática educativa de professor progressista como expressão de sua posição dialética de democrática.

A reflexão a partir deste destaque nos remete a questionamentos ainda maiores. Em que medida os saberes construídos aqui direcionam nossa prática profissional? Para além deste questionamento; em que medida me reconstruo no diálogo com os nossos interlocutores? Os conceitos de participação e democracia apresentados pelo autor nos instigam a repensar os conceitos que foram consolidados em nossa formação? Como “ser mais” e se constituir parte deste processo de transformação no cotidiano de nosso ofício?

Ao lado de dúvidas, incertezas e tentativas constroem-se respostas, delineiam-se certezas. Dentre elas, a leitura da *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2009) leva-nos a refletir sobre o processo de construção do conhecimento que não ocorre como mágica, mas exige tempo, análises e confrontos contínuos. O ato da escrita, do estudo, construção e reconstrução de conceitos exige tempo, análise e diálogos contínuos. O ato da escrita, do estudo, construção e reconstrução de conceitos exige paciência, exige o exercício do diálogo, o dito e o feito e, exige ainda considerar as possibilidades do refeito. É com este olhar que se conclui esta análise, com mais dúvidas, mais inquietações, mas com a certeza do possível, da esperança que exige rigor e leveza.

Os princípios apresentados pelo autor, a centralidade dos processos da autonomia de liberdade, visando compreender a educação em sua dimensão política nos remete à discussão de um conceito que é essencial na obra em estudo. O conceito de Democracia. Discutir este conceito se reveste de importância na medida em que, como pesquisadores, existe o desafio de compreender como este processo se dá nos espaços de educação

formal? Que sentido se dá ao termo no discurso e nas práticas escolares, por vezes excludentes, insensíveis às diferenças, às necessidades e as especificidades? Neste contexto, Freire (2007) nos desafia a partilhar um grande sonho em nossas cidades educativas: que as desigualdades e a discriminação diminuam, afinal, a democracia que convive com a fome, com a miséria, que espanca em nome da própria democracia, que se constrói no falseamento da verdade é uma farsa, “a democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-publicam” (FREIRE, 2007, p. 84).

Não é possível discutir gestão democrática da escola pública sem se deter sobre estas questões. Não é possível pensar em pesquisa a partir de temáticas e desejos ou motivações individuais e solitárias. Este tem sido o desafio cotidiano ao ler as obras de Paulo Freire e exercitar a prática do estudo e da pesquisa: compreender o sentido de minhas ações e em medida se constituem em práticas reprodutoras das condições de opressão ou constroem possibilidades para a negação do autoritarismo e do determinismo histórico, vislumbrando caminhos a cada encontro. É esta a grande contribuição de Freire em suas obras: nos desafiar a sermos melhores.

À guisa de conclusão ressalte-se que não há educação sem políticas educativas, espaços em que se estabelece as prioridades. A prática educativa é também uma prática política e como tal visa a aprendizagem, a autonomia, a conscientização, não se perdendo no cotidiano burocrático e ativista, mas compreendendo que não existe prática docente neutra ou apolítica.

As posições que assumimos, as opções que fazemos, o posicionamento contra/ a favor de que/quem, é o que dá sentido à prática educativa. Ressalta-se que a luta pela qualidade da educação é uma opção política, bem como as práticas que evidenciam esta posição. A questão é: em que medida ao compreendermos a educação como prática política vivemos a prática educativa em coerência com nossa opção política desvelando o mundo da opressão?

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época, v.23, 2007.

## O ICMS DO AMANHÃ: A COTA PARTE COMO ESTRATÉGIA PARA O ENGAJAMENTO DOS MUNICÍPIOS DO AMAPÁ COM A MELHORIA DA EDUCAÇÃO

*Data de aceite: 01/07/2021*

### **Eduardo Corrêa Tavares**

Mestre em Planejamento e Políticas Públicas (Universidade Estadual do Ceará, 2020) e em Administração Fazendária (Instituto de Estudios Fiscales - Governo Espanhol, 2016). Especialização em Gestão Pública – MBA, Universidade Norte Paraná, 2013). Bacharel em Direito (Universidade do Vale do Itajaí, 2002). Auditor da Receita Estadual, atualmente é Secretário de Estado de Planejamento no Governo do Estado do Amapá.

### **Kátia Paulino dos Santos**

Doutora em Gestão (Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD, 2017), Mestre em Planejamento e Políticas Públicas (Universidade Estadual do Ceará-UECE, 2010) e Socióloga (Universidade Federal do Amapá -UNIFAP, 2005). Reitora da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) (2018-2022), professora adjunta do Colegiado de Pedagogia, integrando o Grupo de Pesquisa em Política Educacional e Gestão (GEPPEG)

**RESUMO:** O Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) é de competência dos Estados e do Distrito Federal, sua regulamentação constitucional está prevista na Lei Complementar 87/1996, alterada posteriormente pelas Leis Complementares 92/97, 99/99 e 102/2000. O objetivo deste estudo

é analisar as consequências e possibilidades geradas pela alteração da cota parte do ICMS no Amapá, promovida pela Lei Complementar nº 120, de 02 de dezembro de 2019, no contexto educacional. Para tanto, foi necessário analisar o sistema de repartição, a cota parte do ICMS, e o perfil do Amapá, com enfoque nos indicadores relacionados à educação. Com relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter explicativo, com as técnicas de análise documental e realização de entrevistas, utilizadas para construção de uma matriz SWOT. Serão analisadas as mudanças que resultaram no novo modelo de ICMS aprovado ao final de 2019, com enfoque na integração com políticas públicas voltadas para a melhoria da educação, iniciativa inserida no contexto de colaboração entre os entes federados, inspirado na experiência de sucesso do Estado do Ceará. Verificou-se com este estudo a necessidade de medidas para que a alteração da cota parte possa alcançar os resultados esperados, a exemplo da maior transparência e compreensão dos cálculos, e a discussão e regulamentação da compensação das perdas, com acompanhamento do TCE, para o fortalecimento do regime de colaboração.

**PALAVRAS - CHAVE:** Cota parte do ICMS. Federalismo fiscal. Educação. Regime de colaboração. Estado do Amapá.

**ABSTRACT:** The Tax on Operations related to the Circulation of Goods and on the Provision of Interstate and Intermunicipal Transport and Communication Services (ICMS) is the responsibility of the States and the Federal

District, its constitutional regulation is provided for in Complementary Law 87/1996, as amended later by Complementary Laws 92/97, 99/99 and 102/2000. The purpose of this study is to analyze the consequences and possibilities generated by the change in the ICMS quota in Amapá, promoted by Complementary Law No. 120, of December 2, 2019, in the educational context. For that, it was necessary to analyze the distribution system, the quota part of the ICMS, and the profile of Amapá, focusing on indicators related to education. Regarding the methodological procedures, it is a qualitative research, of an explanatory character, with the techniques of document analysis and interviews, used to build a SWOT matrix. The changes that resulted in the new ICMS model approved at the end of 2019 will be analyzed, with a focus on integration with public policies aimed at improving education, an initiative inserted in the context of collaboration between federated entities, inspired by the successful experience of the State of Ceará. With this study, there was a need for measures so that the modification of the quota share can achieve the expected results, such as greater transparency and understanding of the calculations, and the discussion and regulation of the compensation of losses, with monitoring by the ECA, for the strengthening the collaboration regime.

**KEYWORDS:** Quota part of the ICMS. Fiscal federalism. Education. Collaboration regime. State of Amapá.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Lei Robin Hood (Lei nº 12.040/95) do Estado de Minas Gerais foi a primeira a inserir a educação dentre os critérios de repartição da cota parte aos municípios do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Na época, o Amapá foi um dos pioneiros a seguir o exemplo: dos 25% discricionários a cada estado, 2,6% distribuído em função da relação entre o total de alunos atendidos e a capacidade mínima de atendimento pelo município, conforme art. 2º, §4º da Lei nº 322/96.

No entanto, em que pese as dificuldades para educação em todo o país, os gargalos estruturais enfrentados pelo Amapá e a insustentabilidade progressiva do pacto federativo, os baixos índices educacionais não confirmavam a efetividade ou mesmo a existência de uma priorização em função do critério constante na cota parte, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB).

Tal contexto, reforçado por discussões nacionais sobre o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e locais com os municípios sobre a necessidade de atualização da Lei nº 322/96, nortearam a iniciativa do Governo do Amapá de propor, com base na experiência exitosa do Ceará, a alteração da cota parte do ICMS como estratégia para o engajamento nas políticas voltadas para a melhoria da educação, que podem ser sintetizadas pelo Colabora Amapá (voltado para a instrumentalizar o regime de colaboração entre os entes) e o Programa Criança Alfabetizada (enfoque para alfabetização na idade certa), sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

No caso específico, os critérios anteriores adotados no cálculo da cota parte do ICMS, da Lei nº 322/96, eram considerados cumpridores da função redistributiva e indutora do desenvolvimento do Estado – um modelo inclusive utilizado como inspiração para outras unidades da federação ante seu perfil municipalista e rigor metodológico – na medida em que os municípios com menor desempenho econômico passaram a serem contemplados pelos demais critérios: área geográfica; população; população dos 03 municípios mais populosos; educação (alunos atendidos); área cultivada; patrimônio cultural; meio ambiente; gastos com saúde; receita própria, e cota mínima.

No entanto, apesar do reconhecido rigor metodológico, lógica redistributiva, e subsequente estabilidade para as finanças municipais, o Amapá enfrenta um contexto de extrema adversidade em relação a um dos direitos mais fundamentais da atual ordem constitucional: a educação.

Num contexto fiscal adverso, indispensável a identificação de alternativas para obtenção de resultados diferenciados, a exemplo do Ceará. Uma unidade que, apesar dos recursos limitados – fenômeno intensificado nas regiões Norte e Nordeste – destaque-se da regra geral, por meio da utilização de estratégias integradas aos instrumentos de financiamento das políticas públicas: a vinculação da cota parte do ICMS a índices relacionados a educação. Uma das referências nacionais ante os constantes resultados positivos e progressivos no IDEB.

Buscando esta trilha, o Amapá promulgou a Lei Complementar nº 120, de 02 de dezembro de 2019, que ampliou a participação do critério educacional de 2,5% para 18%, além da compensação de perdas nos primeiros anos. Este artigo tem por objetivo analisar as consequências e possibilidades geradas pela alteração da cota parte do ICMS no Amapá, promovida pela Lei Complementar nº 120, de 02 de dezembro de 2019, no contexto educacional. Como objetivos específicos almeja-se: identificar a cota parte do ICMS no federalismo financeiro brasileiro; contextualizar o Amapá, com enfoque nos índices educacionais; e compreender as proposições, consequências e possibilidades da nova cota parte no Amapá.

Trata-se de estudo qualitativo, por intermédio do exame de documentos e de realização de entrevistas, relativos não apenas ao contexto socioeconômico, com destaque para os aspectos educacionais, mas que demonstram as diversas etapas prévias e concomitantes que resultaram no processo de mudança.

Delimitou-se para análise as cidades de Macapá e Santana, do Estado do Amapá, onde se buscou o contraponto das duas maiores cidades do Estado, que concentram 73% da população (IBGE, 2020), além da participação de representante da Associação de Municípios do Estado do Amapá (AMEAP).

A pesquisa classifica-se como explicativa e quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de pesquisa de campo, abrangendo pesquisa bibliográfica, documental e coleta de dados através de entrevistas. As informações dos gestores e técnicos do Estado do



Amapá, bem como de representantes dos municípios foram objeto de análise de conteúdo, técnica utilizada para pesquisas qualitativas no âmbito da administração pública.

O artigo estrutura-se em três partes. Inicia-se com análise do sistema de repartição e a cota parte do ICMS, para consolidação da parte teórica. Segue-se com a análise do perfil do Amapá, com enfoque nos indicadores relacionados à educação, e o processo de mudança que resultou no novo modelo aprovado pela Lei Complementar nº 120/2019. E o capítulo final apresenta a metodologia da pesquisa utilizada e os principais aspectos que sustentaram a alteração da cota parte do ICMS no Amapá: algumas reflexões sobre o caso do Ceará, e a análise das entrevistas para construção de matriz SWOT, encerrando com proposições e algumas perspectivas.

## 2 | O SISTEMA DE REPARTIÇÃO DE RECEITAS E A COTA PARTE

No âmbito do federalismo financeiro, o sistema de repartição estabelece a parcela da receita que cada ente federado terá à disposição para execução de suas competências, a exemplo do atendimento relacionado à educação. Sob tal perspectiva, passa-se a abordar o sistema brasileiro, com desdobramento específico na cota parte do ICMS, integrante do eixo central do presente trabalho.

Carvalho e Machado (2020) enfatizam que o ICMS tem 26 legislações mais 1 legislação do Distrito Federal, totalizando 27 legislações (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2018), ou seja, em cada estado brasileiro o ICMS é apurado e liquidado de uma forma diferente.

A cota parte do ICMS se apresenta como uma transferência intergovernamental direta, constitucional, livre, vertical, que apresenta principalmente finalidade redistributiva, mas graças à parcela de 25% a ser distribuída de acordo com a legislação local. O histórico também aponta para uma função “devolutiva”, conforme afirma Castilho (2013), substituindo a ideia de um IVA municipal pela participação na arrecadação estadual. Há ainda a recente mudança, como será abordado no capítulo seguinte, que intensificou sua relação com políticas seletivas permanentes: a educação.

Dentre as principais transferências intergovernamentais destinadas aos municípios, a cota parte do ICMS está prevista no art. 158, IV, da Constituição Federal, recentemente alterada pela Emenda Constitucional (EC) nº 108, de 26 de agosto de 2020, no âmbito das discussões sobre o novo FUNDEB:

<b>Cota parte do ICMS</b>	Art. 158. Pertencem aos Municípios: (...) IV - vinte e cinco por cento do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação. Parágrafo único. As parcelas de receita pertencentes aos Municípios, mencionadas no inciso IV, serão creditadas conforme os seguintes critérios:
---------------------------	--

REDAÇÃO ORIGINAL	NOVA REDAÇÃO
<p>I - três quartos, no mínimo, na proporção do valor adicionado nas operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços, realizadas em seus territórios;</p> <p>II - até um quarto, de acordo com o que dispuser lei estadual ou, no caso dos Territórios, lei federal.</p>	<p>I - 65% (sessenta e cinco por cento), no mínimo, na proporção do valor adicionado nas operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços, realizadas em seus territórios;</p> <p>II - até 35% (trinta e cinco por cento), de acordo com o que dispuser lei estadual, observada, obrigatoriamente, a distribuição de, no mínimo, 10 (dez) pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.</p>

Quadro 1: Emenda Constitucional nº 108/20 e a nova cota parte do ICMS

Fonte: Elaboração própria.

A nova redação constitucional altera a discricionariedade da legislação estadual, para ampliar o percentual específico de 25% (antigo 1/4) para 35%, com o estabelecimento de um critério educacional obrigatório, com peso mínimo relevante: 10% a serem distribuídos em função de indicadores relacionados a aprendizagem e equidade. Regulamentando a disposição constitucional, a Lei Complementar n.º 63/90, editada a partir da redação vigente, concentra-se principalmente no cálculo do valor adicionado fiscal.

O confronto das redações impõe uma recepção ajustada da LC nº 63/90 à nova ordem constitucional estabelecida pela EC nº 108/20: o mínimo para o valor adicionado fiscal (VAF) passa de 75% para 65%, o que, de forma isolada, não demandaria alterações imediatas pelas legislações estaduais, na medida em que todos cumprem a nova emenda ao prever o percentual anterior (75%), superior ao novo mínimo (65%), quanto ao valor adicionado fiscal.

No entanto, o novo mínimo relacionado à educação (10%), ainda que inserido dentre os critérios a serem fixados em cada estado (35%), demanda uma breve e pontual análise sobre a hermenêutica jurídica aplicável. O Poder Legislativo, no presente caso, promoveu como solução a fixação de mínimo para o valor adicionado e teto para critérios estaduais, viabilizando a recepção da legislação vigente ao tempo da emenda, especialmente para prevenção de discontinuidades ou impacto em transferência intergovernamental tão relevante para as finanças municipais. Neste sentido, fixou ainda o prazo de 2 anos para ajuste das legislações estaduais à nova redação constitucional, que encerra no dia 30 de dezembro de 2022.

No caso do Amapá, por conta do processo de mudança promovido pela LC nº 120/20 que será abordado no capítulo seguinte, a majoração do critério educacional de 2,5% para 18% mostra-se aderente à nova ordem constitucional, o que também ocorre em unidades federadas como o Ceará. Unidades a exemplo de Santa Catarina, por outro lado, que prevê 85% para o valor adicionado fiscal e 15% para distribuição em partes iguais para todos os

municípios precisará, à luz da nova emenda, de ajustes para contemplar, no mínimo, 10% para a educação.

Ou seja, para os que não dispõe de solução similar na legislação estadual, indispensável o encaminhamento de propostas de alteração ao Poder Legislativo para cumprimento do mínimo constitucional de 10%, sob pena de discussões sobre a forma de como aplicar a legislação pretérita a nova emenda a partir de 2023.

A LC nº 63/90 estabelece o cálculo a ser realizado, a partir de informações relacionadas ao ICMS. Valores de entrada e saída de mercadorias, percentuais da receita bruta de contribuintes do ICMS, inclusive operações imunes, a exemplo das exportações, acessíveis aos fiscos estaduais, razão pela qual esta parcela do cálculo é realizada, em regra, pelas Secretarias de Estado de Fazenda (inclusive no Amapá). O texto evidencia que as disposições de caráter nacional – aplicáveis de forma homogênea aos 26 estados e DF – estabelecem os procedimentos aplicáveis ao cálculo.

É preciso ainda observar a questão temporal da apuração do VAF: a LC nº 63/90 estabelece no art. 3º, §4º, que o índice “corresponderá à média dos índices apurados nos dois anos civis imediatamente anteriores ao da apuração”. Assim, para apuração do índice a ser aplicado em 2019, por exemplo, utiliza-se 2016 e 2017, durante os cálculos a serem realizados durante o exercício de 2018:

Em 2018 foram apurados os índices de participação que entrarão em vigor em 2019, utilizando-se os valores adicionados de 2016 e 2017.

$$A = \text{Índice Município em 2016} = \frac{\text{Valor Adicionado do Município em 2016} \times 75}{\text{Valor Adicionado do Estado em 2016}}$$

$$B = \text{Índice Município em 2017} = \frac{\text{Valor Adicionado do Município em 2017} \times 75}{\text{Valor Adicionado do Estado em 2017}}$$

$$MA = \text{Média Aritmética} = \frac{A + B}{2}$$

(SEFAZ, 2018, p. 5)

Adicionados aos 75% correspondentes ao VAF, o cálculo dos critérios previstos na Lei nº 322/96 – abordados no capítulo seguinte – representam 25% da cota parte. Verifica-se, a partir da iniciativa de Minas Gerais na década de 90 e do Ceará em 2007, que o processo de mudança da cota parte para fortalecimento dos instrumentos de financiamento da educação foi iniciado pelos entes subnacionais. Um movimento decorrente do contexto desafiador imposto aos educandos da rede pública, com reflexos negativos transversais na economia, sociedade e qualidade de vida da população. No capítulo a seguir será tratada de forma mais particular desta questão.

### 3 I O AMAPÁ E A MUDANÇA DA COTA PARTE DO ICMS

Convertido em Unidade Federada pela Constituição de 1988, em decorrência do movimento de redemocratização à época, o Amapá foi cenário de disputas territoriais internacionais, corridas minerárias, e uma ocupação colonizadora relativamente recente, desprovido ainda de uma matriz econômica sustentável, conforme apontam os indicadores abordados no presente capítulo. Segue enfrentando gargalos estruturais típicos da Amazônia – destaque para a questão da regularização fundiária – e específicos do Amapá, como o isolamento estrutural e a descontinuidade de atividades econômicas importantes, a exemplo da mineração.

Situando o estado na história do país, até chegar às atuais dimensões continentais (8.514.876 km<sup>2</sup>), ocupando a posição de 5º dentre os países com maior extensão territorial, o Brasil passou por inúmeras transformações, iniciando-se pela “descoberta” à época das grandes navegações europeias, que inaugurou a ocupação sob o modelo de colônia de exploração.

Diferentemente de unidades que evoluíram ao longo do tempo, com o desenvolvimento gradativo vocacionado e/ou estimulado de matrizes econômicas e crescimento demográfico, os territórios foram decorrentes eminentemente de decisão política do Governo Central:

O principal gestor das decisões na Amazônia foi o Governo Federal, pois o mesmo se apresentou como centralizador das decisões, planejador, legislador e executor de propostas de crescimento econômico desta região; iniciou uma gama de execuções de obras e de determinações legais, que influenciaram na ocupação dessas parcelas do espaço brasileiro, como também se elevou a dependência desses Territórios ao Governo Federal. Esta última foi a principal característica institucional e político-administrativa dessas unidades federativas. (PORTO, 2005, p. 12005)

Do processo histórico de ocupação do território brasileiro – fortemente heterogêneo – compreende-se os índices e as origens do atual contexto do Amapá, de acordo com a realidade de cada região do país.

O Norte, com pontos em comum com o Nordeste, na medida em que se encontram áreas com desenvolvimento pontual e destacado, a exemplo do Pará, Amazonas e, dentre os antigos territórios, Rondônia. Entretanto, com ocupações pouco integradas e, em sua maioria, recentes/embrionárias, é uma região com atividades econômicas ainda limitadas. A Zona Franca de Manaus, uma das referências, apresenta polo industrial por conta de um tratamento tributário diferenciado e alvo de discussões nacionais. Nos dias atuais, com uma governança territorial absolutamente diferente da vivenciada no restante do país quando das respectivas ocupações, o que impacta na atração de investimentos e ambiente de negócios. Uma realidade que traz à tona, principalmente nos estados que apresentam crescimento mais acentuado no setor primário (p.ex. Pará e Rondônia), um forte enfrentamento de questões ambientais. Pautas que vem sendo tratadas pelo Consórcio de

Desenvolvimento Sustentável da Amazônia Legal com vistas à defesa de um novo modelo socioeconômico e ambiental para a Amazônia (SEPLAN, 2019).

Este ciclo virtuoso (crescimento da população/renda - mais investimentos/verbas públicas - mais desenvolvimento), com um ambiente atrativo para empreendimentos, ainda longe de se tornar realidade para unidades com desafios estruturais como o Amapá, é ainda acelerado por outras formas de financiamento da União, como a emissão de títulos públicos para renegociação de dívidas estaduais e municipais. Nascimento e Oliveira (2000) abordam a questão com clareza, apresentando os valores que viabilizam o aporte de recursos federais para subsidiar dívidas públicas, realizado também de forma concentrada (no sentido da renda), em favor das regiões mais prósperas do país.

Nascimento e Oliveira (2003), ao analisar a renegociação de dívidas dos entes subnacionais subsidiadas pela União, identificam que as transferências constitucionais, apesar de mais evidentes, são apenas uma parcela do esforço fiscal para a manutenção do pacto federativo que, no exemplo, contribui para a concentração de renda nas regiões mais ricas, aprofundando as desigualdades regionais.

Com desequilíbrios federativos não esgotados no presente trabalho, passa-se a demonstrar os indicadores do Amapá para contextualizar o processo de mudança em questão, iniciando-se pelos de caráter mais geral (p.ex. PIB) para os específicos da educação (p.ex. IDEB).

### **3.1 Os Índices da Educação no Amapá**

Principal motivação da alteração da cota parte objeto da presente pesquisa, a educação no Amapá enfrenta desafios proporcionais ao contexto socioeconômico evidenciado anteriormente.

Resultados que exemplificam as desigualdades regionais existentes no país, em que pese a melhora ocorrida entre 2005 e 2017. Por outro lado, conforme será abordado no capítulo seguinte, unidades federadas localizadas nas regiões mais pobres demonstram o rompimento da tendência, com evoluções relevantes, como é o caso de Rondônia e Tocantins no Norte:

	Ensino Fundamental Anos Iniciais		Ensino Fundamental Anos Finais		Ensino Médio		MÉDIA 2014/16	DIFERENÇA	
	2005	2017	2005	2017	2005	2017		Brasil	Norte
	<b>Brasil</b>	<b>3,8</b>	<b>5,8</b>	<b>3,5</b>	<b>4,7</b>	<b>3,4</b>		<b>3,8</b>	<b>4,2</b>
<b>Norte</b>	<b>3</b>	<b>4,9</b>	<b>3,2</b>	<b>4,2</b>	<b>2,9</b>	<b>4</b>	<b>3,7</b>	<b>89%</b>	<b>100%</b>
Rondônia	3,6	5,8	3,4	4,9	3,2	3,8	4,1	99%	111%
Acre	3,4	5,8	3,5	4,7	3,2	3,5	4,0	96%	109%
Amazonas	3,1	5,4	2,7	4,5	2,4	3,5	3,6	86%	97%
Roraima	3,7	5,5	3,4	4,1	3,5	3,5	4,0	95%	107%
Pará	2,8	4,7	3,3	3,8	2,8	3,1	3,4	82%	92%
<b>Amapá</b>	<b>3,2</b>	<b>4,6</b>	<b>3,5</b>	<b>3,8</b>	<b>2,9</b>	<b>3,2</b>	<b>3,5</b>	<b>85%</b>	<b>95%</b>
Tocantins	3,5	5,6	3,4	4,6	3,1	3,8	4,0	96%	108%

Tabela 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Brasil e Norte (2005 – 2017)

Fonte: Fonte: Elaboração própria, a partir de IBGE (2020)

A análise das metas do IDEB, pactuadas em função do contexto e desafios presentes em cada unidade federada corrobora para o senso de urgência e relevância do déficit educacional enfrentado pelo Amapá. Evidências do descolamento da média nacional pelo Amapá, tanto sob a ótica do atingimento da meta quanto dos resultados do IDEB. Sobre o indicador, o INEP esclarece sobre sua importância para balizar as estratégias nacionais para redução da desigualdade educacional no país:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. Essas duas dimensões, que refletem problemas estruturais da educação básica brasileira, precisam ser aprimoradas para que o país alcance níveis educacionais compatíveis com seu potencial de desenvolvimento e para garantia do direito educacional expresso na Constituição Federal. (INEP, 2020)

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) disponibilizada pelo IBGE (2020), apoia os resultados os resultados do IDEB, com desempenhos na leitura, escrita e matemática abaixo da média, em percentuais que oscilam entre 49% (Brasil) e 75% (Norte).

Sem a pretensão de esgotar a contextualização das adversidades enfrentadas pela educação no Amapá, os indicadores foram importantes motivadores para o processo de mudança da cota parte. SAAD (2019), do Instituto Natura, um dos parceiros da SEED na empreitada, sintetiza a situação e o movimento:

A alfabetização do Brasil é uma tragédia silenciosa, e é muito importante reconhecer as dificuldades e montar uma política robusta com uma visão de longo prazo para resolver esse problema. Sei que o Amapá está nesse caminho, e, por isso, eu gostaria de dar os parabéns ao governo e municípios

por essa iniciativa em lançar uma política em prol da alfabetização das crianças amapaenses na idade certa. (SAAD, 2019, p. 08)

Esta é a realidade em que se analisa um dos esforços para sua transformação, por meio de uma iniciativa que busca fortalecer o regime de colaboração entre os entes subnacionais, alavancada na distribuição da cota parte em função dos resultados na educação.

Em busca de caminhos alternativos para um problema tão crítico e urgente, em um contexto de estagnação da discussão sobre a sustentabilidade do pacto federativo, identificou-se como caso de sucesso o Estado do Ceará. Uma unidade que, apesar dos gargalos estruturais, passou a obter resultados acima da média nacional, graças a uma série de estratégias que incluem a repartição da cota parte, conforme será abordado no do capítulo seguinte.

A partir do diagnóstico, a SEED partiu para o planejamento estratégico em 2017, além do pacto com os municípios para transformar o regime de colaboração na educação, durante a 3ª edição do Selo UNICEF “Município Aprovado”:

O Amapá pactuou mais uma vez um compromisso com o direito constitucional das crianças e adolescentes. Com o apoio do governo, 12 dos 16 municípios do Estado aderiram à 3ª edição do Selo Unicef “Município Aprovado”, iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unifef) no Brasil. A cerimônia que marcou o lançamento da terceira versão da comenda ocorreu nesta sexta-feira, 9, no Palácio do Setentrão, sede central do Executivo amapaense, em Macapá.

(...)

O Selo Unicef visa estimular a melhoria das políticas públicas para crianças e adolescentes em várias regiões do país, incluindo a Amazônia Legal. O objetivo central é a garantia dos direitos previstos na Convenção Internacional sobre Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (GEA, 2017).

Em 2019 entregou-se 1 milhão de itens didáticos do 1º ao 5º ano da rede pública – abrangendo escolas estaduais e municipais – e iniciaram-se as primeiras avaliações diagnósticas do ensino. Ainda no primeiro semestre, ampliaram-se as parcerias para agregar a Fundação Lemann e Associação Bem Comum (sediada no Ceará) para reforçar o apoio do Instituto Natura, com a celebração do Acordo de Cooperação nº 002/2019.

Além da avaliação de fluência nas redes estadual e municipais em agosto de 2019 – essenciais para a obtenção de indicadores – a cooperação viabilizou a estruturação de um novo escopo para a política pública. O regime de colaboração passou a priorizar os anos iniciais com o Programa Criança Alfabetizada, apoiado em três leis, aprovadas em novembro de 2019:

Governo lança Criança Alfabetizada, programa de aprendizagem na idade certa (...). É uma grande repactuação entre o governo e os municípios, em regime de colaboração, para ações de engajamento por mais educação de

qualidade e equidade. (...) três leis que compõem o Criança Alfabetizada. A primeira vai valorizar os professores formadores com bolsas de incentivo; a segunda reconhece com prêmios os melhores resultados de escolas e sua colaboração com as de menores resultados; e a terceira institui incentivos fiscais e financeiros através da vinculação de 18% da cota parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) para a Educação, distribuídos de acordo com a qualidade educacional do município. (GEA, 2019).

Em síntese, a linha do tempo da nova cota parte do ICMS do Amapá pode ser assim apresentada: **2016** – priorização do regime de colaboração; **2017** – planejamento estratégico + Instituto Natura + Colabora Educação; **2018** – formação continuada + jornada pedagógica + material didático com valorização da cultura local; **2019** - Lemann & Bem Comum + avaliações de fluência + 3 leis do Programa Criança Albabetizada + bolsa incentivo + prêmio + nova cota parte do ICMS.

Parte integrante deste processo, a LC nº 120/2019 – seguindo a referência do Ceará, que será tratada no último capítulo – alterou o peso de 2,6% para 18% e o cálculo do critério educacional, inserindo o Índice de Desenvolvimento Escolar, conforme quadro abaixo:

	Lei nº 322/96	LC nº 120/19
<b>Participação</b>	<b>2,6%</b>	<b>18%</b>
<b>Cálculo</b>	relação entre o total de alunos atendidos, inclusive os alunos da pré-escola, e a capacidade mínima de atendimento pelo Município, publicada pela Secretaria de Estado da Educação até o dia 30 de abril de cada ano, relativamente aos dados do ano civil imediatamente anterior	dezoito por cento (18%) no critério educacional em função do Índice de Desenvolvimento Escolar de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano de ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem

Quadro 2: Alteração do critério educacional no Amapá pela LC nº 120/19

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de significativa – com ampliação do percentual e transformação de simples dados de atendimento para um indicador de resultado – a mudança da cota parte promovida pela LC nº 120/19 no Amapá ainda é recente, inclusive quanto ao sistema de avaliação utilizado no cálculo, razão pela qual é possível, neste momento, apenas a identificação de perspectivas e possibilidades, que serão tratadas no capítulo seguinte.

#### **4 | O ICMS DO AMANHÃ: O CRITÉRIO EDUCACIONAL NA NOVA COTA-PARTE DO AMAPÁ**

Este estudo trata-se, de acordo com Godoy (1995) de pesquisa qualitativa para investigação, por intermédio do exame de documentos, do fenômeno de alteração da cota parte do ICMS no Amapá promovida pela LC nº 120/19. Documentos que relativos não



apenas ao contexto socioeconômico – com destaque para os aspectos educacionais – mas que demonstram as diversas etapas prévias e concomitantes que resultaram no processo de mudança.

Classifica-se como explicativa, na medida em que busca identificar os fatores determinantes para a ocorrência do fenômeno em estudo: a mudança da cota parte no Amapá em 2019. Busca-se, além de descrever a cota parte, identificando-a no federalismo financeiro, de contextualizar a realidade que justificou a alteração promovida pela LC nº 120/19 e buscar as subseqüentes perspectivas. Nas palavras de Gil (2002, p. 42), a pesquisa explicativa busca “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (...) explica a razão, o porquê das coisas.”

Para sua execução, necessária a utilização de procedimentos técnicos específicos: a pesquisa de campo, que se “caracteriza pelas investigações em que para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se coletam dados junto de pessoas”, leciona Fonseca (2002, p. 37). No presente caso, extrai-se da pesquisa bibliográfica e documental, com a pesquisa de campo, na análise da alteração promovida pela LC nº 120/19.

Buscou-se identificar, por meio de entrevistas, o contexto que determinou a mudança da cota parte no Amapá em 2019, com sujeitos que pudessem propiciar a efetiva compreensão do fenômeno. As entrevistas foram voltadas às seguintes autoridades e servidores: a Secretária Adjunta de Estado da Educação, as Secretárias de Educação dos Municípios de Macapá e Santana, servidores da SEPLAN, SEFAZ e Tribunal de Contas do Estado do Amapá (TCE/AP) e o Assessor Jurídico da Associação de Municípios do Estado do Amapá (AMEAP), totalizando sete pessoas entrevistadas.

A seleção de Macapá e Santana buscou o contraponto das duas maiores cidades do Estado, concentrando 73% da população (IBGE, 2020), além da participação de representante da AMEAP. Buscou-se identificar a percepção da lei anterior e da alteração promovida pela Lei Complementar nº 120/19, do engajamento dos municípios, e as fragilidades e avanços – viabilizando a construção de uma matriz SWOT (ou FOFA, abreviação para ameaças, oportunidades, fraquezas e fortalezas) –, que serão objeto de análise ao final do presente capítulo. Sobre a matriz, Severo e Silva (2015), ao utilizá-la para autoavaliação institucional na educação infantil.

A alteração da cota parte do ICMS no Amapá, conforme exposto no capítulo anterior, foi resultado de um processo de formulação inspirado na experiência do Ceará. A Lei Complementar nº 120/19 inicia seus efeitos a partir de janeiro de 2021, com uma regra de transição de quatro anos para prevenção de perdas em função do novo critério, o que impede qualquer avaliação de impacto no presente momento.

Com tal limitação – que poderá ser superada no futuro, a partir da execução da nova lei – a pesquisa buscou identificar, através de entrevistas com agentes internos (diretamente ligados ao Governo do Amapá) e externos (Prefeituras e AMEAP), algumas perspectivas e proposições para a iniciativa que está sendo implementada.

Iniciando-se pelos pontos em comum, de forma unânime, todos os sete entrevistados consideram positiva a alteração, em níveis diferentes, reconhecendo a importância de utilização da cota parte como estímulo para o enfrentamento dos índices educacionais do Amapá. Resultados que, de forma convergente, são considerados alarmantes, sintetizados no capítulo anterior.

No entanto, identificaram-se pontos críticos, não apenas de divergência, a exemplo da afirmação dos Secretários Municipais de Educação de que não tinham conhecimento dos critérios anteriores da cota parte: *“comecei a participar das discussões sobre o tema com o Colabora Amapá”*, afirmou um dos entrevistados deste grupo. No mesmo grupo, a afirmação de que *“não havia um grande engajamento, e até uma compreensão dos critérios anteriores”*.

A exemplo de seminário promovido pelo TCE (2015) e audiência pública da ALAP (2018), as entrevistas reforçaram a percepção da concentração das discussões no VAF e suas distorções, com subsequente abordagem mais genérica e de menor preocupação com o resultado dos critérios.

O prefeito Ofirney Sadala, presidente da Associação dos Municípios do Amapá (Ameap), elogiou o evento e anunciou que o assunto será debatido entre os prefeitos e encaminhado ao Poder Executivo. *“Foi uma audiência muito positiva e serviu para sensibilizar a Assembleia Legislativa que é quem faz as leis estaduais (...). O objetivo não é apontar culpados pela situação, mas sim, rediscutir e encontrar a solução para a distribuição mais justa dos recursos do ICMS”*, sustentou. *“Iremos debater o tema entre os prefeitos, com a participação da Assembleia Legislativa, visando formular uma proposta baseada em leis mais próximas de nossa realidade, como a do Pará, por exemplo”*, complementou lembrando que a Lei do ICMS do Amapá foi elaborada com base na do Estado de Minas Gerais. (ALAP, 2018, s.p.)

Posição que reforça a percepção da falta de conexão dos critérios anteriores da cota parte com o engajamento dos municípios nas respectivas políticas públicas. A percepção dos servidores da SEFAZ, SEPLAN e TCE também apontam esta desconexão: os critérios anteriores – no caso da educação, *“a relação entre o total de alunos atendidos, inclusive os alunos da pré-escola, e a capacidade mínima de atendimento pelo Município”* (art. 1º, § 4º, da Lei nº 322/96) – não geravam engajamento.

Segundo entrevistado da SEFAZ, *“havia excesso de critérios e não havia contrapartida dos municípios, os critérios eram frios e não traziam responsabilidade”*. De acordo com o entrevistado da SEPLAN, *“eram muitos e alguns questionáveis, como o índice de cultura, que tinha poucas leis culturais, concentrando em poucos municípios o indicador”*. Ou ainda, a percepção de servidor do TCE: *“não era efetivo, havia falta de engajamento e efetividade nos critérios anteriores, não dando resposta”*.

Perguntados sobre a alteração promovida pela Lei Complementar nº 120/19 e a perspectiva sobre os efeitos no engajamento (pergunta 3 para o público externo e 2 para o público próximo ao tema, conforme Quadro 10), as respostas em sua maioria foram

positivas, com exceção da SEPLAN:

(...) entendo que não será efetivo, é preciso um trabalho de base para este engajamento e sobre todos os indicadores da cota parte, especialmente para a equipe técnica e de quais estratégias podem contribuir com a participação de cada município. Um exemplo foi uma formação realizada há alguns anos para a equipe de Santana, que desconhecia o funcionamento, por exemplo do critério relacionado a cultura. (entrevista com servidor da SEPLAN)

De forma mais neutra, os servidores do TCE responderam ser preciso *“uma avaliação prática e a experiência, mas a priori a redução de critérios e a priorização gera uma perspectiva positiva para o engajamento dos municípios com a educação”*. E exemplificando as perspectivas positivas em relação à alteração, manifestação de um dos secretários municipais de educação:

Mostra uma sensibilidade da gestão no sentido de atacar as deficiências principais, como a educação. Estamos aquém, com desafios muito particulares, e a lei é muito positiva neste sentido (...) é preciso copiar os grandes exemplos (entrevista com Secretário Municipal de Educação)

Neste sentido, o entrevistado da AMEAP reforça a necessidade de maior transparência e apoio aos municípios, ameaças à efetividade da iniciativa no Amapá que integrarão a matriz SWOT a seguir.

Houve manifestações inclusive sobre a necessidade de mudança da cota parte, corroborando as discussões sobre o tema exemplificadas no capítulo anterior: *“A legislação nunca é definitiva, precisa ser testada, como a Lei nº 322 foi por 20 anos. Era algo que precisava ser feito, pela própria demanda dos municípios por uma melhor distribuição”*. (entrevista com servidor do TCE)

Ou ainda, nas palavras de um dos Secretários de Educação: *“é preciso coragem, principalmente dos gestores que muitas vezes veem a educação como gasto e não como investimento”*.

Os Secretários de Educação – do Estado e dos Municípios – responderam de forma convergente ao defender a necessidade de maior priorização da educação. Manifestações sobre a necessidade de se garantir a aprendizagem, ampliar a discussão sobre a qualidade da educação, e o enfrentamento da negligência do direito do estudante. Posicionamento ainda sobre a necessidade de maior apropriação do tema, inclusive na rede escolar:

É necessário que todos conheçam o que está estabelecido na lei. Porque não se discute o tema, não é uma lei que você discute na sala de aula, na Secretaria de Educação. Você sabe que tem a cota parte do ICMS, que tem critérios que determinam a distribuição, mas o que eu preciso fazer para melhorar a arrecadação do meu município, de acordo com o critério educacional? Esse diálogo, essa conversa sobre esse impacto de que se eu melhorar a educação eu vou melhorar também a arrecadação é importante. E a lei não veio só. Foi criado um programa para garantir o apoio aos municípios, de engajamento dos Prefeitos, Secretários e comunidade, informando sobre a necessidade de que o gasto público em educação seja efetivo (entrevista com Secretária Adjunta de Educação)

A defesa do fortalecimento do regime de colaboração através do apoio aos municípios não se limitou aos que atuam na educação: “foi bom, mas é preciso orientar os municípios para que entendam o que precisa ser melhorado, e a natureza qualitativa do indicador. É possível incentivar os municípios”. (entrevista com servidor da SEPLAN)

Sobre o tema, Abrucio, Seggato e Pereira (2016) confirmam a necessidade de maior cooperação entre Estado e Municípios do Amapá nas políticas educacionais, classificando a atual situação como “políticas independentes”. Levantou-se ainda a necessidade de maior comunicação das mudanças realizadas, fortalecimento do regime de colaboração, e maior clareza em relação à compensação das perdas prevista na Lei Complementar nº 120/19 para os primeiros quatro anos.

O representante da AMEAP expressou a preocupação dos prefeitos com a destinação destes recursos, levantando questões como a possibilidade de utilização para folha de pagamento, reformas de escolas. Sugeriu a regulamentação mais detalhada deste ponto, convergindo com recomendações dos servidores do Governo do Amapá.

Extraindo das respostas os elementos para a construção da matriz SWOT, viabilizando a visualização de diagnóstico da alteração da cota parte no Amapá para identificação de proposições e encaminhamentos.

Quanto aos fatores relacionados à integração com a cota parte – com a proposta de matriz, é possível recomendar o seguinte conjunto de proposições para que ampliar as chances de efetividade da transformação que se busca com a alteração da cota parte do ICMS, especificamente quanto a educação.



Figura 2: Matriz SWOT  
Fonte: Elaboração própria.

Para enfrentamento das ameaças e aproveitamento das oportunidades (ambiente externo), o fortalecimento do regime de colaboração, com renovação do engajamento após as eleições 2020, sensibilização para os índices e desafios, para discussão e estabelecimento conjunto das metas, cronogramas e políticas integradas ao projeto.

Para mitigação das fraquezas e tonificação das fortalezas (ambiente interno), o aprimoramento da transparência dos cálculos da cota parte e confecção de cartilha com orientações sobre o tema para apropriação não apenas pelas equipes relacionadas às finanças, mas principalmente à educação. Necessária ainda a edição de decreto de regulamentação da compensação, com discussão prévia com os municípios, e acompanhamento pelos Controles Interno e Externo, para definição da destinação dos recursos.

Trata-se, além do aprendizado com o modelo do Ceará, de um processo de inovação, engajamento e construção no Amapá. Sob tal perspectiva, os aprimoramentos relacionados à nova cota parte são parte de uma estratégia mais ampla e estruturante: um regime de colaboração que possa garantir a qualidade do ensino aos estudantes amapaenses.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar alteração da cota parte do ICMS promovida pela Lei Complementar nº 120/2019, identificou-se o processo histórico, iniciado de forma mais estruturada em 2016, a partir da busca por novas soluções para o enfrentamento da realidade educacional do Amapá, detentor de índices alarmantes. E os fatores determinantes, a exemplo do Ceará, que galgou destaque nacional pelos resultados positivos, graças a um regime de colaboração que possui, dentre suas principais estratégias, a integração com a cota parte do ICMS, estimulando o engajamento dos municípios.

Situou-se a cota parte no federalismo fiscal brasileiro, transferência intergovernamental direta e livre, originada do ICMS, com regras gerais e certa discricionariedade para que cada estado estabeleça parte dos critérios para distribuição. Uma possibilidade normativa utilizada como mecanismo para o fortalecimento e priorização das políticas educacionais, ao incorporar indicadores de resultado – avaliações da qualidade da educação – para a destinação de recursos públicos que poderiam ser repassados sem qualquer contrapartida, como ocorre em parte relevante dos estados.

Abordou-se ainda as alterações da cota parte promovidas pela Emenda Constitucional nº 108/20 – com o estabelecimento de um percentual mínimo relacionado à educação – uma evidência da relevância nacional do tema. Neste sentido, concluiu-se que a alteração promovida pelo Amapá, à luz da hermenêutica, vai ao encontro deste movimento.

Ao analisar o contexto do Amapá, seu estágio de desenvolvimento enquanto unidade federada, seus indicadores socioeconômicos, agravados pelos problemas comuns da administração pública brasileira, como as descontinuidades, é possível compreender a

expectativa positiva da maioria dos entrevistados com a adoção do modelo do Ceará.

As entrevistas reforçaram a demanda que existia por mudança dos critérios anteriores da cota parte do ICMS, considerados ineficientes para promover o compromisso com as respectivas políticas públicas. Fundamental a análise das críticas – e até do ceticismo de algumas posições – para aprimoramento das fragilidades identificadas, a exemplo da necessidade de regras claras para a compensação de perdas para os primeiros 4 anos, e maior transparência e compreensão pelas equipes estaduais, municipais e sociedade.

A matriz SWOT buscou sintetizar o ambiente interno e externo, o que pode tornar a presente pesquisa em material de consulta para os próximos passos a serem tomados para que a mudança possa promover a transformação que se propõe. Renovar a firmeza de propósito, criar um ambiente mais propício para a confiança mútua entre estado e municípios, para consolidar o regime de colaboração. Um esforço conjunto para trazer a priorização de uma educação de qualidade do discurso e das intenções para a realidade.

Estudos identificados pela pesquisa apontando os efeitos positivos da integração da cota parte no regime de colaboração no Ceará, apesar das ressalvas e críticas inerentes ao processo de inovação, podem servir de estímulo para o desafio. Reflexões como as provocadas pela pedagogia da exclusão devem ser consideradas, especialmente frente ao déficit estrutural diretamente ligado às desigualdades regionais, em grande parte decorrentes da insuficiência das políticas de desenvolvimento promovidas pelo país nas regiões Norte e Nordeste.

Registra-se ainda que, dadas as condições fiscais do Brasil e, particularmente, do Amapá, o desafio de priorizar a aplicação dos recursos públicos escassos é ainda mais árduo. E pode exigir, considerando o porte da maioria dos municípios amapaenses, sacrifícios dos gestores municipais e apoio adicional da estrutura estadual, além de maior integração com os programas federais.

Constatou-se a necessidade de ampliação da discussão multidisciplinar sobre o tema com as equipes estaduais e municipais, para alinhamento, pactuação dos compromissos, definição de cronogramas e integração progressivas de políticas públicas ao projeto. E ainda, a melhoria da transparência dos cálculos – algo que pode ser realizado sob a ótica do Governo Digital – e a discussão e regulamentação da compensação das perdas, com acompanhamento do TCE. Medidas a serem implementadas até 2021.

Para o enfrentamento desta tragédia silenciosa que aleija o indivíduo com o analfabetismo, prevenindo-o da cidadania e comprometendo o presente e o futuro de uma sociedade que pretende se desenvolver de forma sustentável e inclusiva, priorizar uma educação de qualidade é a condição mais básica.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGGATTO, Catarina Ianni; PEREIRA, Maria Cecília Gomes. **Regime de Colaboração no Ceará**: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo. São Paulo: Instituto Natura, 2016. Disponível em: <[https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-FGV\\_PAIC.pdf](https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-FGV_PAIC.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2019.

ALAP, Assembleia Legislativa do Estado do Amapá. **Audiência Pública debate repasse do ICMS aos municípios amapaenses**. Macapá, 2018. Disponível em: [http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=exibir\\_noticia&idnoticia=9878](http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=exibir_noticia&idnoticia=9878). Acesso em 10 out. 2019.

AMAPÁ. **Lei 322**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.fiscosoft.com.br/index.php?PID=303357&amigavel=1>. Acesso em: 18/07/2019.

AMAPÁ. **Lei Complementar Nº 0120**, de 2 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a distribuição das parcelas do ICMS e outros tributos arrecadados pelo Estado e por este recebidas, pertencentes aos Municípios, de acordo com a Lei Complementar nº 63/90, e dá outras providências. Macapá, AP: Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 2019.

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

BRASIL. **Lei Complementar nº 63**, de 11 de janeiro de 1990. Dispõe sobre critérios e prazos de crédito das parcelas do produto da arrecadação de impostos de competência dos Estados e de transferências por estes recebidos, pertencentes aos Municípios, e dá outras providências, Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

CASTILHO, Fábio Roberto Corrêa. **Federalismo fiscal e repartição do ICMS**: o critério do valor adicionado. 2013. 200f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

CARVALHO, Natália Ramos de; MACHADO, Lúcio de Souza. Alteração da matriz tributária brasileira: O que vem por aí? **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 11, p. 91555-91576, nov. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/20416-52435-1-PB.pdf>. Acesso em: 25/03/2021.

COELHO, Sacha Calmon Navarro. **Curso de Direito Tributário Brasileiro**. 12ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GEA, Governo do Estado do Amapá. **Estado e municípios fazem pacto pelas crianças do Amapá**. Macapá, 2017. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/1206/estado-e-municipios-fazem-pacto-pelas-criancas-do-amapa>. Acesso em 10 out. 2019.

GEA, Governo do Estado do Amapá. **Governo lança Criança Alfabetizada, programa de aprendizagem na idade certa**. Macapá, 2019. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2911/governo-lanca-crianca-alfabetizada-programa-de-aprendizagem-na-idade-certa>. Acesso em 5 jan. 2020.

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

GODOY, A. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, p. 20-29, v. 35, n. 3, mai-jun, São Paulo: FGV, 1995.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sítio do IBGE**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 5 jan. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' (MEC). **Resumo técnico**: resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2019/resumo\\_tecnico\\_ideb\\_2019\\_versao\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf). Acesso em 5 jan. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei nº 12.040**, 28 de dezembro de 1995. Belo Horizonte:, 1995. Disponível em: <http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=2308>. Acesso em: 18/07/2019.

NASCIMENTO, Anna Cristina Rollemberg; OLIVEIRA, Carlos Fernandes de. O FPE e os desequilíbrios regionais. **Bahia Análise & Dados**, v. 12, n. 4. Salvador: SEI, 2003.

PORTO, Jadson Luís Rebelo Porto. **Transformações espaciais e institucionais do Amapá**: conflitos e perspectivas. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. USP, Departamento de Geografia, 20-26 de março de 2005.

SAAD, David. A entrevista sobre a aprovação das leis relacionadas ao Programa Criança Alfabetizada. **Governo do Estado do Amapá**: 29 nov. 2019. Entrevista concedida a Secretaria de Estado da Comunicação. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2911/governo-aprova-na-assembleia-programa-de-aprendizagem-para-o-amapa>. Acesso em: 29 nov. 2019.

SEPLAN, Secretaria de Estado do Planejamento do Amapá. **Planejamento Estratégico do Consórcio Interestadual de Desenvolvimento Sustentável da Amazônia Legal**. Brasília, DF: Consórcio da Amazônia Legal, 2019. Disponível em: <https://seplan.portal.ap.gov.br/conteudo/programas-estrategicos/consorcio-interestadual>. Acesso em 16 nov. 2019.



# CAPÍTULO 10

## PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO IFRJ: META-AVALIAÇÃO BASEADA EM CRITÉRIOS FUNDAMENTAIS

*Data de aceite: 01/07/2021*

*Data de submissão: 07/05/2021*

**Luci Hildenbrand**

Faculdade Cesgranrio, Mestrado Profissional  
em Avaliação  
Rio de Janeiro - RJ  
<http://lattes.cnpq.br/2878590969112991>

**RESUMO:** O estudo procedeu a avaliação da avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ, conforme Edital 2011-2013. A meta-avaliação, do tipo somativa, considerou quatro critérios fundamentais de Davidson (2005 apud ELLIOT, 2011): utilidade, validade, conduta e credibilidade. O quinto critério, custo, foi desprezado porque, a avaliação foi auto financiada pela avaliadora. A meta-avaliação apontou haver congruência e integração entre o objetivo, as questões avaliativas e as conclusões. A formulação das questões foi clara e precisa, evidenciando o dimensionamento da avaliação, que não teve qualquer prejuízo de ordem pessoal, temporal ou orçamentário. durante o seu desenvolvimento. As fontes de valor consideradas evidenciaram a necessidade de se julgar o alcance dos objetivos do Programa e de se adotar parâmetros de julgamento adequados: o grau de alcance dos objetivos visados. A abordagem do processo avaliativo foi consistente e adequadamente

contextualizada. A coleta de dados foi feita por questionário, construído e validado para atender ao estudo. A apresentação, a análise e a interpretação dos dados foram consoantes às suas naturezas qualitativa e quantitativa. Em decorrência dos achados e da retidão com que o estudo avaliativo foi conduzido, a meta-avaliação acusa que a avaliação atende aos quatro atributos fundamentais considerados: validade, utilidade, credibilidade e conduta.

**PALAVRAS - CHAVE:** Meta-avaliação; Avaliação de Programas; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

### INSTITUTIONAL PROGRAM FOR TEACHING INITIATION SCHOLARSHIP AT IFRJ: META-EVALUATION BASED ON FUNDAMENTAL CRITERIA

**ABSTRACT:** The study performed the evaluation of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching – PIBID – it was carried out at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio de Janeiro – IFRJ, according to Call 2011 – 2013. The summative meta-evaluation considered Davidson’s four fundamental criteria (2005 apud ELLIOT, 2011): usefulness, validity, conduct and credibility. The fifth criterion, cost, was neglected because the evaluation was self-financed by the evaluator. The meta-evaluation pointed out that there was congruence and integration between the objective, the evaluation questions and the conclusions. The formulation of the questions was clear and precise, showing the dimension of the evaluation, which had no personal, temporal or budgetary damage during

its development. The sources of value taken into account evidenced the need to judge the achievement of the objectives of the program and to adopt appropriate parameters of judgment: the degree of achievement of the objectives pursued. The evaluation process approach was consistent and adequately contextualized. Data collection was performed through a questionnaire, built and validated to meet the study. The presentation, analysis and interpretation of the data were consistent with their qualitative and quantitative nature. Due to the findings and the correctness with which the evaluative study was conducted, the meta-evaluation claims that the evaluation meets the four fundamental attributes considered: usefulness, validity, credibility and conduct.

**KEYWORDS** Meta-evaluation; Program Evaluation; Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships.

## 1 | META – AVALIAÇÃO

A busca pelo aprimoramento da qualidade da avaliação tem contribuído para expansão do uso da meta-avaliação, procedimento ou uma técnica que se dispõe a apreciar qualitativamente as avaliações, a partir de critérios consagrados ou previamente estabelecidos. Ou seja,

a meta-avaliação se caracteriza por ter a avaliação como objeto de interesse. É de natureza qualitativa e pretende estabelecer um julgamento de valor [...] com base em informações existentes ou construídas sobre uma determinada avaliação (em curso ou já realizada), para subsidiar eventuais tomadas de decisão. (FURTADO; LAPERRIÈRE, 2012, p. 696).

O segmento de fala Furtado e Laperrière (2012) evidencia que, a partir da meta-avaliação, busca-se conhecer o mérito (qualidades intrínsecas) e/ou o valor (qualidades extrínsecas) da avaliação a que um programa em desenvolvimento ou desenvolvido foi submetido. Nesse caso, observam-se papéis diferenciados a uma e a outra meta-avaliação, porque agem formativa ou somativamente. Embora originalmente Scriven (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004) tenha atribuído esses dois papéis à avaliação, naturalmente, eles também se aplicam às meta-avaliações, porquanto elas igualmente o são. Em relação às finalidades, as avaliações formativas fornecem informações úteis à equipe gestora do programa, possibilitando-lhe a realização de melhorias no próprio programa; enquanto que as somativas proporcionam a todos os interessados informações acerca dos julgamentos realizados, favorecendo tomadas de decisão.

Critérios significativos devem ser buscados e/ou estabelecidos, individual ou coletivamente, de maneira a orientar a realização de (meta-)avaliações). Algumas vezes, quando pré-definidos, esses critérios recebem o aval de comunidades técnicas e/ou científicas, reconhecidas local, nacional ou internacionalmente; outras vezes, o estabelecimento dos critérios se faz diferenciadamente: voltam-se para apreciar as singularidades ou especificidades do objeto a ser (meta-)avaliado. Em decorrência, o principal traço distintivo entre os dois grupos de critérios é que os do primeiro grupo julgam

a qualidade de um dado objeto avaliativo, considerando traços gerais da categoria a que esse objeto pertence; os do segundo, privilegiam aspectos específicos, particulares, ao objeto em questão..

Em Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação, Elliot (2011) apresenta algumas abordagens avaliativas que têm sido bastante utilizadas em estudos com propósitos somativos - Lista Chave de Avaliação, Critérios fundamentais de Davidson (2005), Padrões de Avaliação, Abordagem de Segunda Opinião, Abordagem Híbrida. No texto, a autora também apresenta encaminhamentos metodológicos para meta-avaliações formativas, destacando, especialmente, as contribuições de Davidson (2005).

Neste estudo, a abordagem escolhida foi a dos critérios fundamentais, proposta por Davidson (2005). Nela, a meta-avaliação incide sobre cinco atributos: validade, utilidade, conduta, credibilidade e custos. No entanto, no caso deste estudo o último critério não foi considerado porque o estudo avaliativo teve financiamento próprio autora.

## **2 | A AVALIAÇÃO FOCALIZADA**

O estudo avaliativo, realizado por Lisbôa (2014), debruçou-se sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Centrou-se em avaliar o alcance dos objetivos do Programa, no âmbito daquela Instituição federal de ensino, considerando o intervalo entre os anos 2011-2013 e os termos do Decreto nº. 7.219/2010 (BRASIL, 2010). A definição das questões avaliativas que nortearam a avaliação - Até que ponto o PIBID contribuiu para a formação e valorização do magistério? Até que ponto o PIBID contribuiu para a prática pedagógica dos licenciados? Até que ponto o PIBID contou com o envolvimento da escola? - foi precisada em conformidade com o objetivo do estudo e com o seu desmembramento.

Para a realização da avaliação, as justificativas destacaram a importância de a avaliação considerar as perspectivas do Programa em nível nacional e em nível local. No primeiro, a avaliação da consecução dos objetivos do PIBID foi enfatizada devido a sua expressividade: naquele biênio, o Programa esteve presente em 284 Instituições de Ensino Superior (IES) do país, concedendo 87.060 bolsas aos segmentos envolvidos- os de graduandos e de professores. Também buscou contribuir para a construção da identidade docente, incentivando a opção pelo magistério, em nível da educação básica; promoveu a integração entre a formação acadêmica, recebida na Instituição de Ensino Superior (IES), e a educação básica, vivenciada no âmbito da escola, a partir da prática pedagógica; buscou conhecer o custo-benefício do Programa, em termos sociais. Em nível local, a autora ressaltou que, à época, o IFRJ ainda não contava com os trabalhos da Comissão de Acompanhamento do Programa, prevista pela Portaria nº. 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013). Nesse sentido, o estudo foi favorecido porque se mostrou capaz de trazer

à comunidade acadêmica do IFRJ uma primeira avaliação do PIBID, no âmbito da própria Instituição (LISBÔA; HILDENBRAND, 2015).

Para circunstanciar o objeto da avaliação, Lisbôa (2014) fez referência à formação docente no Brasil, iluminando problemas cronicamente arraigados como, por exemplo, a desvalorização da carreira docente, a falta de condições laborais adequadas ao exercício da prática profissional de qualidade, os baixos índices de procura pelos cursos de licenciatura, a carência de políticas públicas centradas na conversão do espaço escolar em ambiente oportuno à promoção do contínuo desenvolvimento dos sujeitos engajados no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, ressaltou que, no limite de suas possibilidades, o PIBID pode contribuir para uma próxima reparação do quadro desfavorável da educação básica nacional, quando permite ao graduando levar para a escola toda a [...] bagagem formativa acumulada e dela trazer, para a instituição formadora, o conjunto de vivências decorrentes da práxis pedagógica [escolar], ainda incipiente mas plena de sentido [...].” (LISBÔA; HILDENBRAND, 2015, p. 214).

Na sequência, a autora contextualizou a avaliação, iniciando pela recuperação histórica da formação do IFRJ, desde a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química de Nilópolis) e da integração do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, outrora, subordinado à Universidade Federal Fluminense (IFRJ, 2011). Hoje, o Instituto conta com 12 unidades acadêmico-administrativas: Reitoria e 11 campi, sendo 10 situados nos municípios do Rio de Janeiro, Nilópolis, Duque de Caxias, Mesquita, Paracambi, Volta Redonda, São Gonçalo, Pinheiral, Engenheiro Paulo de Frontin e Arraial do Cabo, e um *campus* em Realengo, bairro do Rio de Janeiro.

Dentre as formações ofertadas pela Instituição, encontram-se cursos técnicos, cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de outros cursos destinados aos processos de formação continuada. No que diz respeito à oferta dos cursos de formação de professores, o IFRJ, em atenção à Lei nº. 11.892/2008, instituiu a oferta de cursos de licenciatura e de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 2008). Desta forma, em 2004, ofertou as licenciaturas em Química e em Física.

Em relação à metodologia da avaliação, Lisbôa (2014) optou pelo uso da abordagem centrada em objetivos, que busca averiguar se os propósitos pré-definidos para o programa avaliado foram alcançados ou não (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Após isso, registrou as questões avaliativas, derivadas diretamente do objetivo do estudo. Quanto ao instrumento de medida e avaliação, optou por construir e validar um questionário –

técnica de investigação que inclui um número mais ou menos de elevado de questões que, apresentadas às pessoas, objetivam, dentre outros aspectos, o conhecimento dos fatos, comportamentos, opiniões, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, expectativas, motivações, preferências e situações vivenciadas. (ELLIOT; HILDENBRAND; BERENGER, 2012, p. 27).

O estudo analítico dos objetivos do PIBID, expressos por meio do Decreto nº. 7.219/2010 (BRASIL, 2010), permitiu a autora identificar as três categorias avaliativas, que embasaram a geração do questionário: formação e valorização do magistério, prática pedagógica na escola, e envolvimento da escola. A partir dessas categorias avaliativas, definiram-se 12 indicadores que, por sua vez, ancoraram os 20 itens do questionário, que foi validado em seguida quanto à técnica e ao conteúdo (ELLIOT; HILDENBRAND; BERENGER, 2012).

Ao todo, 32 bolsistas do IFRJ, de um total de 90 licenciandos atendidos pelo Edital 2011-2013, participaram do estudo avaliativo. O tratamento dos dados envolveu técnicas quantitativas e qualitativa, sendo essa a análise de conteúdo sintetizadora - variação da análise de conteúdo que reduz o material coletado, sintetizando as afirmações em formulações mais amplas com nível de abstração mais elevado.” (FLICK, 2005 apud LISBÔA, 2014).

Na sequência, os resultados do estudo são apresentados, de modo sintético, segundo as categorias a que pertencem:

- **Formação e valorização do magistério**

A maioria dos bolsistas expressou que, em seu entendimento, o PIBID: estimula a formação docente na medida que a aclara e lhe atribui sentido; integra teoria e prática escolar, aproximando e reabastecendo os dois níveis de educação envolvidos, a partir das trocas que operam. Quanto à valorização do magistério, admitiu que “as práticas diferenciadas de ensino [vivenciadas, durante o Programa, na escola básica] se refletirão favoravelmente na postura do [futuro] professor, proporcionando a valorização da carreira do magistério.” (LISBÔA, 2014, p. 31).

- **Prática pedagógica na escola**

Para a maioria dos bolsistas, o PIBID possibilitou criar e a vivenciar metodologias e tecnologias inovadoras e interdisciplinares; articular a formação acadêmica à iniciação à prática do profissional docente; incorporar ganhos qualitativos aos seus Cursos; conceber e vivenciar metodologias, de maneira interdisciplinar e contextualizada. Segundo declarado, todo o conjunto de vivências atuou em prol da elaboração de conceitos sobre a educação pública e sobre a prática escolar, além de ter favorecido tanto a construção de conhecimentos quanto a construção de um olhar crítico sobre a realidade da escola. O contato estreito com o trabalho docente pareceu muito positivo à maioria dos respondentes, viabilizando análises e releituras sobre a realidade da sala de aula e da vida dos alunos da educação básica.

- **Envolvimento da escola**

Segundo a maioria dos bolsistas, o julgamento do envolvimento da escola com o Programa variou de excelente a bom(a), considerando-se: a receptividade da direção

da escola básica; a infraestrutura escolar, a receptividade dos professores; o acesso aos materiais de ensino e de aprendizagem necessários às atividades didático-pedagógicas. Ainda de acordo com a maioria dos respondentes, os professores supervisores valorizaram os seus conhecimentos acadêmicos, facilitando as suas interações, participações e proposições de ideias na e para a escola.

As conclusões do estudo avaliativo foram formuladas em resposta às questões avaliativas. No que se refere à primeira - “Até que ponto o PIBID contribuiu para a formação e valorização do magistério?”-, a resposta foi favorável ao primeiro aspecto (formação docente) e parcialmente favorável ao segundo (valorização do magistério). Com isso, ficou claro que, no âmbito do IFRJ, o 1º objetivo do PIBID foi atingido - “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” (BRASIL, 2010) -, mas não o segundo - “contribuir para a valorização do magistério” (BRASIL, 2010) -, quando as respostas aos itens referentes à pergunta não alcançaram o ponto de corte arbitrado pela avaliação.

Na produção da resposta à segunda questão - “Até que ponto o Programa contribuiu para a prática pedagógica dos licenciandos?”, o estudo concluiu que os 3º e 4º objetivos foram alcançados:

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. (BRASIL, 2010).

O atendimento do 6º objetivo - “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010) - foi considerado parcial, pois nem todos os itens relacionados à questão avaliativa atingiram o ponto de corte.

Sobre a última questão avaliativa, “Até que ponto o PIBID contou com o envolvimento da escola?”, a avaliação constatou haver comprometimento da escola básica com o Programa e, também, participação ativa do professor supervisor na orientação dos licenciandos, reiterando o previsto no quinto objetivo: “V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.” (BRASIL, 2010).

Deste forma, quatro entre os seis objetivos do PIBID foram alcançados durante a implementação do Programa no IFRJ, Edital 2011-2013: os de números I, III, IV e V, favorecendo a formação dos participantes do Programa. O objetivo de número VI foi parcialmente atingido e o objetivo de número II não atingido.

Em linhas gerais, as recomendações do estudo avaliativo foram organizadas em três grupos: problematização dos conteúdos formativos, ampliando as suas compreensibilidade

e próxima aplicação na prática escolar; intensificação das ações extensionistas de maneira a estender, para todos os licenciandos da Instituição de Ensino Superior, as contribuições advindas da participação no PIBID; qualificação dos professores supervisores, antes do início das atividades do Programa, em nível da escola básica, visando otimizar a sua contribuição na formação dos licenciandos.

### 3 I METODOLOGIA DA META-AVALIAÇÃO

A metodologia de Davidson – Critérios fundamentais - (2005 apud ELLIOT, 2011) orientou a elaboração da meta-avaliação, segundo quatro dos cinco critérios avaliativos: validade, utilidade, conduta, credibilidade.

De acordo com Davidson (2005 apud ELLIOT, 2011), a validade da avaliação se estabelece quando as conclusões da meta-avaliação são congruentes entre si, justificando-se mutuamente. Observa que as conclusões do estudo meta-avaliativo não decorrem apenas dos fatos e dos dados coletados, mas também dos valores que lhes são atribuídos, por ocasião dos seus julgamentos. Assim, para conhecê-los, é preciso verificar as fontes de dados que o avaliador se utilizou e, ainda, as associações que estabeleceu entre os fatos e os valores, permitindo constatar em que medida as conclusões se justificam (ELLIOT, 2011). Tomando por base duas fontes de referência em meta-avaliação - a Lista Chave de Verificação de Scriven e os padrões internacionais de avaliação, definidos pelo *Joint Committee* – (2005 apud ELLIOT, 2011, p. 948), Davidson recomenda que o meta-avaliador averigue se a avaliação: (a) abarcou todas as fontes relevantes de valor, todo o processo avaliativo, os resultados e os custos envolvidos; (b) desconsiderou critérios não relevantes ou ilícitos; (c) selecionou e procedeu análises concernentes com a natureza dos dados; (d) esclareceu a forma pela qual ocorreu a interpretação dos dados; (e) explicitou a procedência das conclusões e gerou recomendações válidas.

O critério da *utilidade* refere-se ao quão bem os resultados da avaliação atendem ou satisfazem aos interessados, mostrando-se relevantes para as suas questões e/ou suas necessidades de tomadas de decisão. Também considera fundamental apreciar a disponibilidade dos resultados e a clareza de sua comunicação, a partir da análise da linguagem utilizada e da adequabilidade dos canais de comunicação consumidos para veicular esses resultados junto aos interessados.

A *conduta* diz respeito à ética, à legalidade, ao profissionalismo, ao respeito à cultura e à não interrupção do fluxo avaliativo, sem que isso se faça absolutamente necessário (DAVIDSON, 2005 apud ELLIOT, 2011).

A *credibilidade* pressupõe a atribuição de crédito à avaliação e a todos os seus elementos, a exemplo das fontes consultadas e dos resultados obtidos. No que se refere ao avaliador, pressupõe julgar: (a) a sua familiaridade com o contexto e com o programa avaliado; (b) a posse de qualidades pessoais que assegurem a autonomia, a



imparcialidade e a inexistência de conflitos de interesse no trato da avaliação; (c) o domínio das competências profissionais em seu campo de saber e o conhecimento justo do objeto da avaliação (DAVIDSON, 2005 apud ELLIOT, 2011).

O resultados obtidos a partir da meta-avaliação são expostos em seguida.

## 4 | RESULTADOS

Os resultados desta meta-avaliação contemplam parte do conjunto de elementos abarcados pelo estudo avaliativo conduzido por Lisbôa (2014).

No estudo, as questões avaliativas foram construídas adequadamente: expressaram, com propriedade, o desmembramento da amplitude do objetivo visado pelo estudo. Por conseguinte, ao se dirigirem aos cinco objetivos do PIBID, consideraram amplamente a contribuição do Programa, para a formação do magistério, para a prática pedagógica e para a valorização da carreira docente, bem como o envolvimento da escola básica participante com o programa de iniciação à docência. Ainda no que tange às questões avaliativas do estudo, observam-se os cuidados linguísticos considerados em suas construções: foram redigidas em ordem direta e empregaram termos ou expressões simples, claros, objetivos e precisos, contribuindo para que o próprio estudo pudesse ser conduzido de modo a bem respondê-las com simplicidade, clareza, objetividade e precisão.

Quanto ao dimensionamento da avaliação, considera-se ter sido apropriado, enquanto abordou todas as categorias avaliativas definidas: formação e valorização do magistério, prática pedagógica na escola e envolvimento da escola (LISBÔA, 2014). A justeza do processo foi evidenciada, quando o estudo não remeteu a qualquer outro elemento que fosse alheio ou externo ao conteúdo do Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), ocupado da instituição do Programa.

A avaliação nem registrou nem permitiu entender que qualquer parte do seu desenvolvimento tenha sido afetada por fator(es) alheio(s) ou externo(s) a ela, fosse(m) ele(s) de ordem pessoal, temporal ou orçamentária.

Fontes relevantes de valor foram abarcadas pelo estudo: a primeira referiu-se à necessidade de o próprio Programa voltar-se para avaliar o alcance de seus objetivos, no âmbito do IFRJ; a segunda, à importância de a avaliação fazer uso de padrões de julgamento significativos. As justificativas elencadas pela autora, para reiterar o uso da primeira fonte relevante de valor, destacaram os objetivos do Programa e a sua expressividade do PIBID no território nacional, pois, à época do estudo, o Programa mobilizava 86.060 beneficiários das mais diversas áreas de formação, considerando-se graduandos, professores de educação básica e professores de ensino superior, lotados em 284 instituições oficiais brasileiras.

Em seu todo, o processo avaliativo foi conduzido de maneira clara e compreensiva: iniciou recuperando questões ou problemáticas que acometem os cursos de formação



de professores no país; apresentou o PIBID como importante programa nacional, para o campo da educação básica e da educação superior, que traduz importante e essencial política pública, no campo da formação de (futuros) professores para a educação básica do país; detalhou a metodologia de avaliação adotada,

No caso, a coleta dos dados foi mediada por um questionário, construído e validado pela autora, quanto à técnica e ao conteúdo, favorecendo que o instrumento avaliativo fosse capaz de recolher dados adequados para atender às especificidades da própria avaliação. Cabe observar a adequação do tipo de instrumento avaliativo escolhido, pois questionários são especialmente próprios à recuperação de opiniões e percepções quanto a algum tema, além de servirem também à recolha de dados, fornecidos por respondentes dispersos geograficamente.

Entre os 90 bolsistas consultados pela avaliação, os respondentes totalizaram 32 licenciandos. Os dados quantitativos e qualitativos, obtidos junto a esse público, foram apresentados por meio de recursos e técnica adequados, respectivamente, gráficos e análise de conteúdo sintetizadora. Em um caso e em outro, as análises e as interpretações realizadas foram compatíveis e consistentes com a natureza dos dados coletados.

Quanto às conclusões da avaliação, foram elaboradas em congruência com a formulação das questões avaliativas. Registram-se a procedência e a consistência das conclusões apresentadas. De forma equivalente, constataram-se a pertinência e a propriedade das recomendações que, elaboradas em consonância com os resultados e com as conclusões do estudo avaliativo, agregaram valor à continuação do Programa no Instituto Federal de Ensino.

A avaliação e os seus resultados mostraram-se de qualidade, além de relevantes para as decisões dos interessados, evidenciando em que medida os objetivos do PIBID foram alcançados, no âmbito do IFRJ, considerando-se o teor do Edital em questão. As disponibilizações dos resultados e da avaliação, propriamente dita, foram tornadas públicas, a partir de textos escritos nas linguagens oral, escrita e digital, favorecendo as suas utilizações por todos os interessados. Essas mensagens mostraram-se claras, simples e objetivas.

Em relação à conduta da profissional, ressalta-se a lisura com que o processo avaliativo e o seu registro foram executados. Muito embora servidora do IFRJ, a avaliadora encaminhou todo o estudo com eticidade, independência e imparcialidade, não intervindo nos dados ou nas informações a eles relacionadas.

Conclusivamente, a meta-avaliação acusa que a avaliação atende aos quatro dos atributos fundamentais preconizados por Davidson (2005 apud ELLIOT, 2011): validade, utilidade, credibilidade e conduta, nos limites dos sentidos dos termos conferidos pela autora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013**. Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 140, 23 jul. 2013. Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. PIBID IFRJ**: relatório parcial. Rio de Janeiro: IFRJ, 2011. (Coordenação Institucional Karla Pinto).

DÍAZ, Luís Fernando. La metaevaluación y su método. **Ciencias Sociales**. Costa Rica, ano. II-II, n. 92-93, 2001.

ELLIOT, Lígia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez. 2011.

ELLIOT, Lígia Gomes; HILDENBRAND, Lucí; BERENGER, Mercedes Moreira. Questionário. In: ELLIOT, Lígia Gomes (Org.). **Instrumento de Avaliação e Pesquisa**: caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

LISBÔA, Cássia do Carmo Andrade. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**: um estudo avaliativo. 51 f. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação)-Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2014.

LISBÔA, Cássia do Carmo Andrade; HILDENBRAND, Lucí. Meta-Avaliação do Estudo sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio De Janeiro. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 210-231, maio/ago. 2015.

SÁNCHEZ, Esther García. Metaevaluación. In: REYES, Román (Dir.). **Theoria**. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2009.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

# CAPÍTULO 11

## CULTURA TRADICIONAL DA INFÂNCIA ENQUANTO PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL E AS INICIATIVAS DE PRESERVAÇÃO E CULTIVO DO SEU REPERTÓRIO NO BRASIL, EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

Data de aceite: 01/07/2021

**Lucilene Silva**

Instituto de Artes - Universidade Estadual de  
Campinas – Unicamp  
Bolsa PDSE Universidade Nova de Lisboa

Seminário em Etnomusicologia – Teorizando o  
Patrimônio

**RESUMO:** Diante do significado e importância da cultura infantil e música tradicional da infância, da sua relação com cultura, da riqueza e diversidade do seu repertório e da sua função social, este trabalho apresenta como patrimônio material e imaterial e relaciona o crescente número de iniciativas de proteção ao seu repertório realizadas no Brasil nas últimas duas décadas com a supervalorização do patrimônio como um fenômeno global. Será pautado nas definições de patrimônio material e imaterial defendidas pela UNESCO, nas reflexões de Rodney Harrison sobre o patrimônio enquanto fenômeno global, em pesquisas de campo e bibliográficas realizadas entre 1998 e 2019 e nas publicações e plataformas implementadas pelo Ministério da Cultura brasileiro com o objetivo de mapear, salvaguardar bem como a plataforma do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan, órgão responsável pela salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro.

**PALAVRAS - CHAVE:** Cultura infantil. Música tradicional da infância. Patrimônio Material.

Patrimônio Imaterial. Globalização.

**Abstract:** Childhood music, games and toys have always had a profound meaning and importance in Brazilian culture, due to its rich and diverse repertoire, and its social function. This work presents Brazilian traditional children's music and games as material and immaterial heritage and relates the growing number of protective initiatives of this traditional repertoire carried out in Brazil in the last two decades. Robert Harrison defends that the phenomenon of globalisation has caused a general increase in the concern with the loss of local traditions, and a thus a need for recognition and overvaluation of this heritage as a global phenomenon. This article is based on the definitions of material and intangible heritage defended by UNESCO, the reflections of Rodney Harrison regarding the protection of local cultural traditions as a global phenomenon, as well as the field and in publications and platforms implemented by the Brazilian Ministry of Culture, and the National Historical and Artistic Heritage Institute - Iphan, the body responsible for safeguarding the Brazilian cultural heritage.

**KEYWORDS:** Children's culture. Traditional childhood music. Material Heritage. Intangible Heritage. Globalization.

### 1 | INTRODUÇÃO

Globalização e transnacionalismo são responsáveis por novas preocupações com a diversificação e disseminação global do patrimônio no final do século XX e início

do século XXI, período, segundo Rodney Harrison (2013) cercado pelo sentimento de incerteza, vulnerabilidade ou “risco” com relação ao meio ambiente, ao patrimônio material e a aspectos intangíveis do patrimônio e da tradição. O medo da perda e do desaparecimento de elementos identitários e históricos, a rejeição à hegemonia e a preocupação com o futuro têm gerado um número cada vez mais crescente de catalogações, estudos e ações de preservação de patrimônios materiais e imateriais, além da organização de pessoas, grupos e instituições em favor desta causa. A UNESCO, agência especializada da ONU, tem um papel fundamental neste processo e desde 1954 vem desenvolvendo textos, tratados internacionais, recomendações e convenções que visam a sua proteção.

A palavra “risco” traduz “uma tentativa obsessiva da modernidade de transcender o presente, fixada no passado, assombrado pela ideia de declínio e decadência” (Harrison, 2013, p. 26). Dentro deste contexto a criança e a infância foram também incluídas na categoria de riscos e têm sido crescentes as preocupações relacionadas à preservação, disseminação e prática do repertório da cultura infantil e música tradicional da infância, à garantia do direito de brincar, à garantia de espaços, principalmente em ambientes de natureza, para o exercício deste direito e à relação das famílias com estas práticas.

A ONU, considerando que a sobrevivência, proteção e desenvolvimento das crianças são imperativos universais para o desenvolvimento, indispensáveis ao progresso humano, através do Fundo das Nações Unidas para a Infância, United Nations Childre’s Fund – UNICEF, criado em 1946 e presente em 190 países e territórios, vem realizando ações com o objetivo de promover a defesa dos direitos da criança, ajudar a dar resposta às suas necessidade e contribuir para o seu desenvolvimento através de projetos de proteção, sobrevivência e inclusão infantil, gênero, pesquisa e análise, abastecimento, logística e educação (UNICEF, 2019). Nos materiais produzidos ao longo dos anos de atividade da UNICEF, o direito de brincar aparece implícito em muitas campanhas, textos e matérias publicitárias produzidas pela mesma.

O Brasil, assim como o resto do mundo, vive um momento de questionamentos e mobilizações acerca dos cuidados com o planeta, com o meio ambiente, com o patrimônio material e imaterial e conseqüentemente com as pessoas, produtoras e guardiãs desses patrimônios. Possuidor de um grande e diversificado número de patrimônios tangíveis e intangíveis, a partir de 2003, assistimos a muitas mobilizações e ações em favor do registro, catalogação, cultivo, manutenção e valorização deste patrimônio, o que deu visibilidade à cultura popular e à cultura da infância. Passados dezesseis anos de implementação destas ações, os resultados deste processo incluem a criação de um mercado consumidor desta ideia de cuidar da infância e conseqüentemente do seu patrimônio material e imaterial.

A partir da discussão entre o conceito de patrimônio, da patrimonialização enquanto fenômeno global e da inclusão da cultura infantil dentro deste contexto, neste trabalho abordaremos: a disseminação global do patrimônio no final do século XX e início do século XXI; a Cultura da Infância enquanto Patrimônio material e imaterial; o porquê de sua

inclusão nas preocupações emergentes; as iniciativas de preservação e cultivo do seu repertório no Brasil em tempos de globalização; e os resultados destas iniciativas hoje.

## **21 DISSEMINAÇÃO GLOBAL DO PATRIMÔNIO NOS SÉCULOS XX E XXI – PREOCUPAÇÕES EMERGENTES**

Segundo Janet Blake (2000), o patrimônio cultural vem sendo abordado desde 1907 e a partir de 1954 os textos e tratados internacionais mediados pela United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – UNESCO, refletiram as preocupações econômicas, políticas, intelectuais e ambientais da época em que foram desenvolvidas, colocando a preservação do patrimônio como uma responsabilidade de ordem mundial, de responsabilidade do Estado e um elemento na reconciliação de conflitos. Uma série de campanhas específicas de salvaguarda vêm ocorrendo nas últimas duas décadas, o que sinaliza o senso de urgência de se discutir e tomar medidas com relação ao tema (Harrison, 2013):

1948 – Foi criada a União Internacional de Proteção da Natureza (IUCN);

1954 – A Convenção da UNESCO expressou o poderoso desejo pós-Segunda Guerra Mundial de reduzir potenciais fontes de conflito internacional;

1964- Foi feita a primeira Carta Internacional sobre a Conservação e Restauração de Monumentos e Sítios durante o Segundo Congresso de Arquitetos e Especialistas de Edifícios Históricos de Veneza;

1965 - Foi criado pela UNESCO o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios para supervisionar a implementação da carta e foi realizada a “World Heritage Trust” para preservar áreas naturais e cênicas do mundo e sítios históricos;

1968 – A Recomendação da UNESCO sugeriu que a “propriedade cultural” tem um significado que se estende bem além dos objetos em si: “(...) o produto e testemunho das diferentes tradições e das realizações espirituais do passado e, portanto, é um elemento essencial na personalidade dos povos do mundo”. Sugere também que “a propriedade cultural” é o produto e testemunho das diferentes tradições e das realizações espirituais do passado;

1970 – Ocorreu a Convenção da UNESCO relativa às medidas a adotar, proibir e Impedir a Importação, exportação e transferências ilícitas da propriedade de bens culturais;

1972 – Ocorreu a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, cultural e natural. Esta convenção fez uma conexão entre cultura e natureza, refletiu tanto a crescente preocupação em questões ambientalistas em sua integração do patrimônio cultural com o patrimônio natural quanto o conceito de “patrimônio comum da humanidade” que se desenvolvia naquele momento em relação aos recursos minerais do leito do mar;

1976 – Ocorreu a Recomendação da UNESCO sobre a salvaguarda dos conjuntos históricos e da sua função na vida contemporânea;

1979 – A Convenção enfatizou o caráter não renovável do patrimônio cultural, mantendo a preocupação com o meio ambiente emergente na década de 1970;

– Ocorreu a Convenção para a proteção do patrimônio cultural subaquático;

2003 – Ocorreu a Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e do Folclore, considerando a importância do patrimônio cultural imaterial e da diversidade cultural para a garantia do desenvolvimento sustentável;

2005 – A Convenção trouxe para a pauta a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais;

2015 - Ocorre a Recomendação da UNESCO para a proteção e promoção dos museus e coleções( Harisson, 2013, p; 61, BLAKE, 2000, p. 61-69, UNESCO, 2019).

O Brasil segue a mesma tendência do mundo com relação às iniciativas em favor da preservação do patrimônio, e foi também afetado pelas convenções e recomendações da UNESCO. Cabe ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan proteger e promover os bens culturais do país, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras. O Iphan possui 27 Superintendências, uma em cada Unidade Federativa; 28 Escritórios Técnicos, a maioria deles localizados em cidades que são conjuntos urbanos tombados <sup>1</sup>, as chamadas Cidades Históricas. Responde também à conservação, salvaguarda e monitoramento dos bens culturais brasileiros inscritos na Lista do Patrimônio Mundial e na Lista o Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, conforme convenções da Unesco, respectivamente, a Convenção do Patrimônio Mundial de 1972 e a Convenção do Patrimônio Cultural Imaterial de 2003 (Iphan, 2019). A cronologia abaixo nos conta um pouco deste processo:

1937 - Foi criado o Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que corresponde a uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cidadania, responsável pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro.

1988 - A Constituição Federal, através do Artigo 23º, Incisos III e IV determinou-se que “é de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos; impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural. ” A constituição de 1988 ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial e, também, ao estabelecer outras formas de preservação como o Registro e o Inventário, além do Tombamento. Substituiu a denominação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. (Constituição, 2016, Iphan, 2019)

1990 – O Instituto do Patrimônio Histórico – IPHAN criou o Livro de Registros que

---

1 O tombamento é um ato administrativo regulado pelo Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937 que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. É aplicado apenas aos bens materiais de interesse para a preservação da memória coletiva.

teve como objetivo inventariar os saberes, celebrações, formas de expressão e lugares.

1997 - Foi proposta a criação de um instrumento legal sobre a salvaguarda durante o Seminário Internacional Patrimônio Imaterial, que produziu a Carta de Fortaleza. Este documento recomendou ao Iphan a realização do inventário desses bens em âmbito nacional, a integração das informações produzidas ao Sistema Nacional de Informações Culturais (SNIC) e a criação, pelo Ministério da Cultura (MinC), de um grupo de trabalho para desenvolver estudos e propor a edição de um instrumento legal dispendo sobre a criação do instituto jurídico denominado Registro.

2000 - Atendendo a essas recomendações, em 1998, foi criado o Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial (GTPI). O Grupo de trabalho Patrimônio Imaterial apresentou a proposta técnica do Decreto Nº 3.551, de 4 de agosto, que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI) - e consolidou o Inventário Nacional de Referências Culturais (INCR), com o objetivo de viabilizar projetos de identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção da dimensão imaterial do patrimônio cultural.

2004 – Foi implantado o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, o PNPI, inaugurando o fomento às experiências de inventário com o Projeto Celebrações e Saberes da Cultura Popular, executado pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), incorporado ao Iphan em 2004. Foi também criado o Departamento do Patrimônio Imaterial (DPI).

2005 - A Emenda Constitucional Nº 48, incluiu na Constituição Federal o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do país que previu: a defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro, a produção, promoção e difusão de bens culturais, a formação de equipe qualificada para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões, a democratização do acesso aos bens de cultura, a valorização da diversidade étnica e regional;

2006 – Foi criado o Cadastro Nacional de Museus – CNM, que mapeou mais de 3.700 instituições museológicas no país;

2010 – Foi instituído Plano Nacional de Cultura – PNC 2010-2020, em conformidade com a Constituição Federal, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), pelo Decreto nº. 7.387, de 9 de dezembro, utilizado para reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, ação e memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira e o livro de registros do Patrimônio Cultural Patrimônio Imaterial pelo Decreto nº 3.551 de 4 de agosto, que contempla o registro dos saberes, das celebrações, das formas de expressão e lugares;

2011 – O Iphan estimulou e coordenou a elaboração do Planos de Ação para Cidades Históricas ente 2010 e 2011, assim como a criação da Associação Brasileira de Cidades Históricas (ABCH);

2012 – O Sistema Nacional de Cultura foi acrescido à Constituição Federal, cuja

finalidade foi organizar a gestão pública de cultura em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, para o desenvolvimento de políticas públicas de cultura;

2018 – Com participação da sociedade civil, a Política de Patrimônio Cultural Material (PPCM) foi instituída pela Portaria N° 375, de 19 de setembro de 2018 e consolidada pelo Iphan, como guia para ações e processos de identificação, reconhecimento, proteção, normatização, autorização, licenciamento, fiscalização, monitoramento, conservação, interpretação, promoção, difusão e educação patrimonial relacionados à dimensão material do Patrimônio Cultural Brasileiro (Iphan, 2019; Cultura, 2019).

A criação do Iphan em 1937 fez parte do projeto de unidade nacional, um dos mecanismos adotados pelo Estado Novo, vigente entre 1937 e 1946, para a reafirmação da nacionalidade e unificação do povo brasileiro, o que justifica o fato de termos tido neste período 31% dos bens tombados no Brasil até a atualidade. Nos anos que se seguiram este número continuou crescendo, chegando ao número de 1362 bens materiais tombados, além de 169 pedidos de tombamento em andamento e 136 indeferidos ou cancelados, o que totaliza a inscrição de 1667 bens tangíveis. (Iphan, 2019)

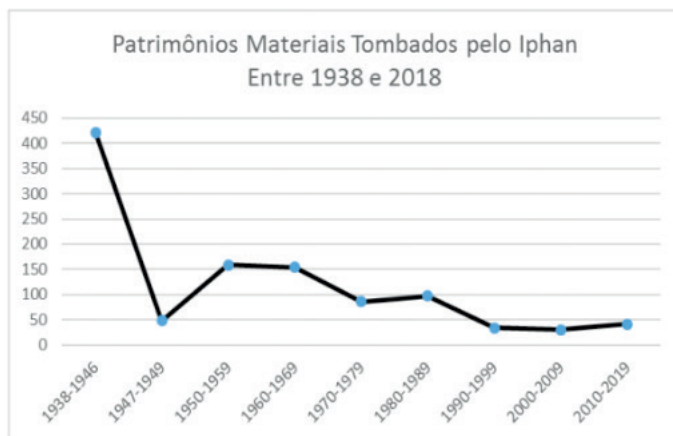


Figura 1. Patrimônios materiais tombados pelo Iphan entre 1938 e 2018. Gráfico elaborado a partir da lista de tombos e processos em andamentos disponibilizada pelo Iphan <sup>2</sup>

Além do patrimônio material, entre 2003 e 2018 foram desenvolvidos projetos de identificação de bens culturais imateriais através dos quais foram levantados 133 patrimônios imateriais brasileiros de Norte a Sul do país. Deste total 35 foram reconhecidos pelo Iphan e 5 foram inclusos na lista da UNESCO: Círio de Nossa Senhora de Nazaré (2006), Samba de Roda do Recôncavo Baiano (2006), Arte Kusiwa – Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajãpi (2008), Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira (2014), Frevo (2016).

<sup>2</sup> Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/BENS%20TOMBADOS%20E%20PROCESSOS%>





Fig. 2 – Identificação de Bens Culturais Imateriais no Brasil. Gráfico elaborado a partir de informações disponíveis no Portal do Iphan<sup>3</sup>

Dezenove bens compõem a lista indicativa do Patrimônio Mundial, dos quais catorze foram selecionados pela UNESCO.

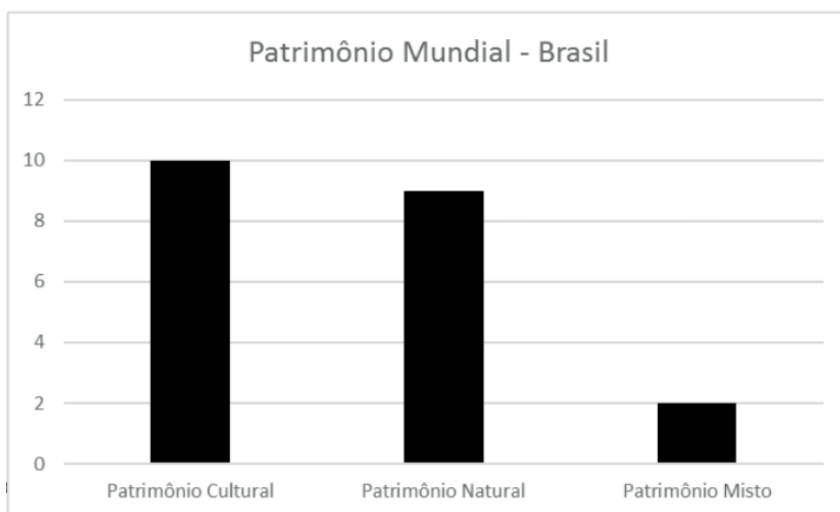


Fig. 3 – Patrimônio natural, cultural e Misto indicados à lista de Patrimônio Mundial da UNESCO. Gráfico elaborado a partir de informações do Iphan<sup>4</sup>

Todas estas iniciativas e números representam um grande empenho em favor da valorização do patrimônio material e imaterial brasileiro, o que confirma o fenômeno de valorização global do patrimônio no final do século XX e início do Século XXI defendido

<sup>3</sup> Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/681/>

<sup>4</sup> Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/29>.

por Harrison (2013) e outros autores. Eles apresentam a relação deste com uma série de fenômenos que marcam o fim do século XX chamado pós-modernidade, onde o acelerado processo de mudanças e a aceleração do tempo tornaram-se tônicas. Entre estes fenômenos podemos citar: “o crescimento de novas tecnologias comunicativas e mídia eletrônica, a globalização da tecnologia e sua associação com padrões alterados de produção e consumo, a experiência generalizada de migração em massa e a ascensão associada de fluxos transnacionais”(Harrison, 2013, p. 76). Isto é, a aceleração do tempo atrelada ao acúmulo e rapidez das novas descobertas tecnológicas e às formas mais flexíveis de acumulação e distribuição de capital, geram mudanças no comportamento social, aproximam o mundo virtualmente, facilitam e geram a migração e circulação das pessoas ao redor do planeta e mediam as manifestações artísticas e culturais das identidades híbridas, criando um distanciamento do passado e uma necessidade de compreender o presente(Harrison, 2013, p. 77-78, Augé, 1995, apud Harrison, 2013).

Tais fatores geram a sensação de risco e vulnerabilidade que mobilizam o mundo a olhar para patrimônio de outra forma. Este acúmulo de conhecimentos gerados pelas iniciativas e instrumentos utilizados pela UNESCO para discutir e gerir aspectos políticos, sociais, intelectuais e ambientais do patrimônio, ampliou o seu conceito, passando de uma definição restrita de elementos físicos selecionados de” alta cultura “para artefatos culturais muitas vezes mundanos que expressam a sociedade de forma mais geral, e até mesmo a elementos não materiais da cultura ( Blake, 2000, p.64-72), o que foi referido por alguns autores como uma ampla “virada material”. (Hicks 2010; Joyce e Bennett 2010; Olsen 2010; Tilley et al. 2006, apud Harrison, 2013, p. 36). Esta “virada material” tem relação com um novo conceito de propriedade construído a partir de mudanças históricas que conduziram a outras relações entre o homem e as coisas materiais. Ambos passam a ser vistos “trabalhando juntos para recriar o passado no presente através de redes cotidianas de associação”(Harrison, 2013, p.37).

### **31 A CULTURA DA INFÂNCIA ENQUANTO PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL E O PORQUÊ DE SUA INCLUSÃO NAS PREOCUPAÇÕES EMERGENTES EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO**

A cultura da infância é composta por um diversificado repertório de brincadeiras, músicas, jogos, histórias, parlendas e objetos-brinquedo transmitido de uma geração a outra. Ao mesmo tempo em que traz este caráter tradicional de transmissão oral, traz aspectos da contemporaneidade na medida em renova-se constantemente mantendo características que possibilitam o encontro entre passado e o presente. Contempla a diversidade cultural de cada localidade, somada à criatividade e inventividade características das crianças, que recriam o repertório adaptando-o às suas realidades, desejos e necessidades. Uma de suas características é a crescente organização de seus grupos populares, que preservam alguns

elementos tradicionais “porque são parcialmente apropriados às suas necessidades ou são particularmente satisfatórios esteticamente. Outros, no entanto, não atendem a essas necessidades, ou são alterados por causa de percepções infantis, fantasias, ambivalências, rebeldias, incompreensão ou criatividade”(Sutton-Smith, 1999, p. 18).

A partir do desejo de preservar os costumes da infância, que pareciam estar desaparecendo, entre o final do século XIX e início do século XX, as pesquisas relacionadas à cultura da infância tratavam os jogos como “reliquias antigas”, ou vestígios arqueológicos, que necessitavam ser preservados. Assim muitos antropólogos e outros pesquisadores direcionaram suas pesquisas para os jogos do passado de uma sociedade, o que os levou a usar os adultos como informantes (Schwartzman, 1982, p. 92). Alguns autores estabeleceram relações entre os jogos e reminiscências da cultura dos adultos e representações de diferentes aspectos das sociedades nas quais se desenvolveram ou se integraram. Segundo Orestes Plath (1998) muitos brinquedos e brincadeiras são reminiscências de antigos rituais mágicos e religiosos: as bonecas, no antigo Egito, Roma e Grécia, representaram figuras das divindades. Seu tamanho reduzido permitia transportá-las facilmente cada vez que o clã mudava de habitação. Também foram utilizadas como talismãs e símbolos, atribuindo-se a elas poderes, em especial da fertilidade. O balanço está relacionado a ritos religiosos, era uma cerimônia através da qual se libertavam as almas do purgatório. Como uma cerimônia de colheita, gregos e romanos acreditavam que quanto mais alto subisse o balanço, mais alto cresceria o arroz. A amarelinha, para alguns estudiosos, representa o progresso da alma desde a terra até o céu, já que o nome dado à última casa, “céu”, se refere ao paraíso. Outros consideram que sua origem está nas antigas práticas astrológicas: as doze casas correspondem aos doze signos do zodíaco e a pedra representa o sol. Um dos desenhos mais antigos que se conhece está gravado no chão do Fórum de Roma. O pião, a princípio, fez parte de um instrumento que se utilizava para obter fogo mediante a fricção de um eixo vertical, com uma madeira horizontal. O pião pequeno, acionado através da fricção dos dedos, denominado “piorra” no Brasil, era utilizado pelos magos para girar sobre os oráculos. As cinco pedrinhas, jogadas na Grécia antiga e Roma com ossos retirados das patas dos animais, astrágalos de carneiro, vêm de práticas divinatórias, como instrumentos de consulta aos deuses pelos sacerdotes. Nesses rituais, os astrágalos eram lançados ao acaso e, de acordo com a posição em que caíam, respondiam às perguntas feitas(Plath, 1998) <sup>5</sup>.

Esta tendência de pesquisa da cultura infantil como “reliquia do passado” vem se modificando a partir de 1950 e as definições passaram muito mais a se relacionar com o seu caráter funcional, estético e sua relação com aspectos sociais a partir de pesquisas de campo realizadas diretamente com grupos infantis. O trabalho dos ingleses Peter e Iona Opie, correspondem a um marco na mudança da abordagem de coletar, interpretar e publicar a cultura infantil com a coleta de materiais tradicionais diretamente das crianças

<sup>5</sup> Citado na dissertação de mestrado da autora (Silva, 2016, p. 25)

sem o filtro da memória adulta (Sutton-Smith, 1999, p. 14)

Jonh Blacking a partir de uma pesquisa realizada entre 1950 e 1960 apresentou no livro *Venda Children's Songs* um minucioso registro documental de canções da tradição da infância dos Venda e teceu um paralelo entre as características musicais deste repertório com aspectos sociais, culturais e musicais da localidade. Explorou o contexto no qual as músicas infantis foram criadas, a origem da história musical das canções, o que inclui fontes não musicais. Isto o permitiu melhor compreender as peculiaridades do repertório e afirmar sua relação com a cultura e música dos adultos (Blacking, 1995).

O termo Cultura infantil foi inaugurado no Brasil por Florestan Fernandes no livro *As Trocinhas do Bom Retiro*, onde realizou um estudo sociológico dos grupos infantis do bairro do Bom Retiro- SP. É definido por ele como:

(...) uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e característicos por sua natureza lúdica atual. Esses elementos são folclóricos e passaram aos grupos infantis muito remotamente. Há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil (FERNANDES, 1947, p. 35).

Adotado pela pesquisadora Lydia Hortélio, que desde a década 1960 realiza uma consistente pesquisa sobre o tema, o termo foi definido como:

As descobertas e o aprendizado que fazem os meninos do mundo entre eles, desde sempre, constituem o que podemos chamar a Cultura da Criança, ou seja, o acervo das experiências em plenitude e liberdade do Ser- Humano-Ainda-Novo. Este acervo forma um corpo de conhecimento – um conhecimento com o corpo que transmigra de geração em geração para além das fronteiras e das idades e chega até nós, tão simplesmente, através dos Brinquedos de Criança (Hortélio, 2002, p. 1)

De acordo com a classificação proposta pela pesquisadora Lydia Hortélio, o repertório é subdividido em três grandes grupos: brincadeiras cantadas, brincadeiras ritmadas e brincadeiras silentes. As brincadeiras cantadas são compostas por melodias que variam de uma única nota a escalas completas e apresentam as características musicais de cada localidade. As brincadeiras ritmadas não apresentam melodia e têm como elemento principal a palavra recitada. As brincadeiras silentes são feitas em silêncio e contemplam principalmente os jogos de competição. Estes três grandes grupos são subdividido em outros grupos menores, que classificam o repertório de acordo com a função, movimentação, formas de ocupação do espaço, ou objetos utilizados: acalantos, brincos, brincadeiras de roda, corda, bola, elástico, barbante, amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, adivinhas, trava línguas, histórias, parlendas, fórmulas de escolha, jogos de tabuleiro, jogos gráficos, jogos com pedras, além de outras brincadeiras com movimentações específicas. Entre os objetos-brinquedo podemos citar: balanço, bambolê, bilboquê, boneca, brinquedos de puxar e empurrar, carrinho, cata-vento, corrupio, ioiô, marionetes, pião, pipa, panelinhas, entre outros. Este repertório é carregado de características culturais e transculturais de

cada localidade e muitas vezes. Faz menção à história, ao cotidiano, ao vocabulário, à música, às pessoas, aos costumes, e aos gestos moldados na linguagem de movimento de cada brincadeira.

Segundo a recomendação da Unesco de 1978, “bens culturais móveis” significam todos os objetos móveis que são a expressão e o testemunho da criação humana ou da evolução da natureza e que são de valor e interesse arqueológico, histórico, artístico, científico ou técnico”. A convenção de 2003 definiu “patrimônio imaterial” como:

As práticas, representações, expressões, conhecimentos, habilidades - bem como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais associados - que comunidades, grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como parte de sua herança cultural. Esse patrimônio cultural imaterial, transmitido de geração para geração, é constantemente recriado por comunidades e grupos em resposta ao seu meio ambiente, sua interação com a natureza e sua história, proporcionando-lhes um senso de identidade e continuidade, promovendo o respeito à diversidade cultural e criatividade humana. (UNESCO, 2019)

Como patrimônio material da infância podemos classificar os objetos-brinquedos com suas características artísticas, processos de construção, mestre e saberes que giram em torno da produção, as publicações, muitas delas raras, os registros audiovisuais de pesquisas etnográficas, entre outros. Dentre os itens incluídos na lista do Patrimônio Material da Recomendação de 1978 da UNESCO, os itens a seguir podem se relacionar à cultura da infância, diante do que já foi produzido e continua sendo produzido na atualidade: material de interesse antropológico e etnológico; itens relacionados à história, incluindo a história da ciência e tecnologia e história militar e social, à vida dos povos e líderes nacionais, pensadores, cientistas e artistas e a eventos de importância nacional; itens de interesse artístico, tais como: pinturas e desenhos, produzidos inteiramente à mão sobre qualquer suporte e em qualquer material; obras de arte estatutuária e escultura em qualquer material; trabalhos de arte aplicada em materiais como vidro, cerâmica, metal, madeira, etc.; manuscritos e incunábulo, códices, livros, documentos ou publicações de especial interesse; arquivos, incluindo registros textuais, mapas e outros materiais cartográficos, fotografias, filmes cinematográficos, gravações sonoras e registros legíveis por máquina (UNESCO, 2019).

Entre os vários itens classificados pela Convenção da UNESCO de 2003 como Patrimônio Imaterial, as tradições e expressões orais e o artesanato contemplam o vastíssimo repertório musical da infância que nasce a partir do encontro entre música, poesia, palavra e movimento, e contempla também os brinquedos, que são construídos por artesão e cabem na categoria de artesanato.

Para ilustrar esta relação dos brinquedos e brincadeiras com a tradição popular e consequentemente com o patrimônio, citamos como exemplo a corrida de barquinhos da Vila de Conceição, vila de pescadores localizada na Ilha de Itaparica, Bahia, registrada nos últimos catorze anos pela pesquisadora e etnomusicóloga Lydia Hortélio. Corresponde a

uma corrida de miniaturas de barcos que acontece anualmente na vila. Nela as crianças reproduzem a corrida tradicionalmente feita pelos pais há algumas décadas. O processo de construção dos barcos e em seguida a participação na corrida é feita pelas crianças junto com os pais, que brincando lhes transmitem os saberes da construção naval e navegação. A corrida tem quatro grupos de participantes, divididos de acordo com a idade e os três primeiros colocados de cada grupo recebem uma medalha. As mães e mulheres também participam, produzindo a comida e a festa que acontece na entrega dos prêmios. A comunidade inteira participa e se envolve, promovendo um grande encontro entre bisavôs, avôs e pais, que um dia já participaram da corrida e hoje transmitem para os mais jovens.



Figuras 4, 5, 6 e 7 – Corrida de Barquinhos- Vila de Conceição, Ilha de Itaparica – BA, abril de 2017

Fonte: Acervo Lydia Hortêlio, Fotos: Lucilene Silva

Um segundo exemplo refere-se à música tradicional da infância cujo repertório tem absoluta relação com a cultura de cada localidade: o cancionero popular, religioso, de trabalho, as músicas das festas e folguedos. A canção de ninar *Nanás meu menino* foi registrada em 2005 em Pântano do Sul, Florianópolis – SC, ilha no Sul do Brasil que em 1739 recebeu um contingente de portugueses dos Açores, que vinham como parte de uma política de ocupação do Sul do Brasil. Uma versão desta mesma música, com variações na melodia e ritmo e semelhanças no texto, nos foi informada em 2011 como uma marcha de presépio, cantada nas festas do Solstício de Verão no município de Gameleira – PE. Outra versão foi recolhida em 1960, por Michel Giacometti, como uma canção de Natal de

Bragança, Portugal, o que sinaliza a sua origem portuguesa.

## Nanás, meu menino

Procedência: Pântano do Sul, Florianópolis-SC

Informante: Ema Jocelina Martins, 1939

Local e data do registro: Pântano do Sul, Florianópolis-SC

Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva

$\text{♩} = 58$

1. Na - nós, meu me - ni - no,  
Na - nós meu a - mor,  
A fa - ca que cor - ta  
Dá gol - pe sem dor.

2. Menino que chora  
Não dorme na cama,  
Dorme lá no céu  
Com a Senhora Santana.

3. Encontrei Nossa Senhora  
Na beira do Rio,  
Lavando os paninhos  
Do seu bento filho.

4. Maria lavava  
São José estendia,  
E o menino chorava  
Do frio que fazia.

5. Senhora Santana  
E Senhor São José,  
Fugiram com o menino  
Lá pra Nazaré.

Fig. 8 – “Nanás, meu menino”, acalanto, Pântano do Sul, Florianópolis-SC, 2005.

Fonte: Acervo Lucilene Silva

## Uma lavadeira

Procedência: Gameleira-PE

Informante: Imerson Bernardo da Silva, 1993

Local e data do registro: Carapicuíba-SP, 2011

Pesquisa e transcrição: Lucilene Silva

$\text{♩} = 100$

U - ma la - va - dei - ra,  
Du - as bei - ja flor,  
La - va - va rou - pa  
De nos - so se - nhor.  
Quan - to mais la - va - va,  
San - gue es - cor - ri - a.  
Ma - ri - a cho - ra - va  
E de - pois sor - ri - a.

Fig. 9 – “Uma lavadeira”, canção de Natal, Gameleira – PE, 2011.

Fonte: Acervo Lucilene Silva



## OH BENTO AIROSO\*\*

Natal

M. Giacometti  
*Parodela Miranda do Douro, Bragança*  
1960  
F. Lopes-Graça

The image shows a musical score for the song "Oh Bento Airoso". It consists of three staves of music in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/8 time signature. The tempo is marked as 176. The lyrics are written below the notes. The first staff contains the first line of the song. The second and third staves contain the second and third lines, respectively. Below the third staff, there are two numbered sections: '2' and '3'. Section 2 contains the lyrics for the second part of the song, and section 3 contains the lyrics for the third part. The lyrics are: "Oh ben - to ai - ro - so, mis - té - rio di - vi - no, en - con - trei a Ma - ri - a à bei - ra do ri - o, (e) la - van - do os cu - ei - ros do ben - di - to Fi - lho, Maria lavava, São José estendia, o Menino chorava co frio que fazia. Calai, meu Menino, calai, meu amor, (e) que as vossas verdades me matam com dor."

Fig. 10 – “Oh Bento airoso”, canção de Natal, Bragança-Portugal, 1960.

Fonte: GIACOMETTI, 1981, p. 43.

A cultura da infância, da mesma forma que a cultura de maneira geral, transforma-se adaptando, resistindo ou acomodando-se às mudanças sociais, políticas e econômicas. Domínio cultural, intercâmbio cultural, interculturalismo e transculturalismo, ampliados pelas novas tecnologias são responsáveis por grandes mudanças que atingem também a infância e o seu repertório.

Nas últimas décadas a presença cada vez maior das crianças em quartos privados, ou em frente à televisão, tablets, equipamentos eletrônicos tem sinalizado um “notável aumento nas brincadeiras de zombaria, imitação, dança e palmas nos anos pós-televisão; a ênfase em rimas, enigmas, humor, contos e truques verbais; a diminuição no repertório de brincadeiras corporais; a vulgaridade e sexualidade mais explícitas e solitarização de crianças em suas brincadeiras (Sutton-Smith, 1999, p. 294) Um exemplo disto é a lengalenga “Uma velha muito velha” pertencente a uma brincadeira de corda registrada em 2008 no município de Carapicuíba, Grande São Paulo. Parte do texto de zombaria é acomodado na estrutura de quadra, com versos de sete sílabas, poesia maior da tradição oral brasileira, de influência portuguesa.



## Uma velha, muito velha

Informante: Crianças da Comunidade da Aldeia de Carapicuíba

Procedência: Carapicuíba – SP

Local e data da gravação: Oca, 2008

♩ = 145

The musical score is presented in two columns and three rows. Each row represents a different part of the music: 'Vozes' (Voices), 'Corda' (String), and 'Pés' (Feet). The time signature is 2/4. The tempo is marked as ♩ = 145. The lyrics are written under the 'Vozes' staff. The first row of music contains the lyrics 'U - ma ve - lha, mui - to ve - lha,'. The second row contains 'Foi fa - zer o - pe - ra - ção.' and 'Ca - ta - pum, ca - ta - pum,'. The third row contains 'Den - tro da bar - ri - ga de - la' and 'Quem sa - iu foi tu'. The 'Corda' and 'Pés' staves show rhythmic notation with stems and flags, indicating the accompaniment for each part.

Fig. 11 – “Uma velha muito velha”, brincadeira de corda, Carapicuíba – SP, 2008

Fonte: Acervo Lucilene Silva

A partir do que Jung chama de “intercâmbio cotidiano”, através das brincadeiras, as crianças reproduzem aspectos da sociedade e do mundo adulto e são também criadoras da sua própria cultura que é transmitida entre elas e se transforma ao longo dos tempos como qualquer fenômeno cultural, movida inclusive pela capacidade imaginativa e criativa da criança, constituindo assim num acervo, que como muitas outras manifestações culturais, representam aspectos culturais da sociedade.

### 4 | INICIATIVAS DE PRESERVAÇÃO E CULTIVO DA CULTURA TRADICIONAL DA INFÂNCIA NO BRASIL EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

Segundo Rodney Harrison (2013), entre o final do século XX e o início do século XXI, a humanidade tem vivido uma supervalorização do patrimônio, o que se relaciona com o fenômeno da globalização e do transnacionalismo. “Vivemos uma obsessão moderna com a vulnerabilidade, olhando para o passado como um recurso ameaçado e precário”. O “culto da memória” tem relação com a globalização da tecnologia, as migrações em massa, as novas formas de capitalismo e a aceleração dos tempos. (Harrison, 2013, p. 4-10).

Depois de séculos de extrativismo e de exploração em nome do capital, a realidade em que o planeta se encontra tem mobilizado o repensar a forma de habitá-lo. Questões

climáticas e ambientais, crises econômicas, sociais e políticas e perda de identidade, conduzem a ações de preservação do pouco que ainda resta. A evolução das discussões em torno do tema nas convenções e recomendações da UNESCO nas últimas décadas tem mobilizado a salvaguarda de patrimônios em todo o mundo através das listas, que apesar de todos os questionamentos quanto à forma de seleção, têm muito valor e importância.

Também ligado à ONU, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF é uma agência criada em 1946, depois da Segunda Guerra Mundial, com a finalidade de ajudar crianças da Europa, do Oriente Médio e da China que ficaram desamparadas. É regida pelos Direitos da Criança e trabalha para que esses direitos se convertam em princípios éticos permanentes e em códigos de conduta internacionais para as crianças. O artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas apresenta o brincar como um direito:

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade. (UNICEF, 2019)

Sua sede está localizada em Nova Iorque, nos Estados Unidos e é a única organização mundial que se dedica especificamente às crianças. Trabalha diretamente com os governos dos países para criar programas de desenvolvimento nos setores da saúde, educação, nutrição, água e saneamento e também para defender e proteger as crianças vítimas de violência (UNICEF, 2019). No Brasil, a UNICEF está em atividade em todo o território nacional, no entanto tem como prioridade as regiões Norte e Nordeste, onde os índices sociais são mais baixos. Apoia projetos de várias instituições. Nas suas diversas campanhas e publicações ao longo de sua existência, o direito de brincar é um dos temas constantes, conforme imagens a seguir:



Fig. 12 e 13 – Agenda UNICEF 1972

Fonte: Acervo Lydia Hortélio



Fig. 14 e 15 – Agenda UNICEF 2000

Fonte: Acervo Lydia Hortélio

Uma segunda ação internacional em favor da infância e do direito de brincar é o “World Play Day”, instituído em 1999 na 8ª Conferência da International Toy Library Association

– ITLA, em Tóquio. A ITLA é uma organização internacional sem fins lucrativos, cujos membros são associações de Ludotecas de todo o mundo e organizações ou indivíduos que apoiam os objetivos relacionados ao direito de brincar. Foi criado com o objetivo de:

Disseminar o conceito de Ludotecas como um meio para trazer o brincar e os brinquedos para junto das pessoas; servir como um elo de ligação entre as organizações nacionais de ludotecas, oferecendo uma oportunidade de intercâmbio internacional de ideias e materiais; manter uma ligação com outras organizações e associações relacionadas com o desenvolvimento e as questões sociais, saúde, educação e lazer; promover o desenvolvimento, produção e criação de brinquedos e jogos que promovem o crescimento físico, psicológico, emocional, social e cultural, e divulgar informações sobre esses brinquedos e organizar eventos e conferências internacionais periódicas dedicadas a discutir vários aspectos do brincar, dos brinquedos e interações lúdicas. (ITLA, 2019)

O “Dia Mundial do Brincar” é celebrado em 40 países e a cada ano aborda uma temática diferente e mobiliza milhares de pessoas e instituições em favor da causa.

- 2015 – Brincar é divertido
- 2016 – Brincar para todas as idades
- 2017 – Brincar sustentável
- 2018 – Brincar livre
- 2019 – Brincar é um direito

No Brasil o “Dia Mundial do Brincar” foi ampliado como “Semana Mundial do Brincar” e é organizado pela Aliança pela Infância, um movimento internacional por uma infância digna e saudável, que tem realizado anualmente mais de 600 ações em aproximadamente 200 cidades espalhadas por 21 estados brasileiros (Aliança pela Infância, 2019)

Conforme afirma Kearney (2009), a partir de 2003, com a Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e do Folclore, assistimos à “desmaterialização do patrimônio”, com ênfase nos aspectos intangíveis, o que trouxe para a pauta as pessoas que o preservam, os direitos culturais, a identidade cultural e a ética, temas que disputam espaço com o capitalismo que enxerga o patrimônio como mais uma forma de exploração. Neste mesmo ano o Brasil elegeu como Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, que propôs a realização de uma gestão mais democrática e com a participação popular. A partir deste modelo a cultura ganhou o lugar de destaque, com grande valorização da cultura popular e do patrimônio intangível. Nesta perspectiva o Ministério da Cultura passou a trabalhar a partir de três conceitos fundamentais:

A noção antropológica de cultura, que criou novas oportunidades para essas formas de expressão, até então invisíveis nas políticas públicas; a cultura como cidadania, o que justifica a prioridade dada às políticas afirmativas das minorias; a ideia de economia de cultura, que promove um campo emergente relacionado não apenas à afirmação de identidades culturais, mas também à possibilidade de geração de renda. (Santos, 2012, p.3)

Desde então muitas foram as ações que incluíram objetivaram fortalecer, registrar, mapear, dar visibilidade e compartilhar o patrimônio intangível, o que inclui a cultura tradicional da infância:

2004 – Sob o conceito de gestão compartilhada, o Ministério da Cultura lançou o primeiro edital dos Pontos de Cultura, direcionado à adequação física de equipamentos culturais, valorizando inclusive os projetos relacionados às culturas populares.

2005 - A Emenda Constitucional Nº 48, incluiu na Constituição Federal o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do país que previu: a defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro, a produção, promoção e difusão de bens culturais, a formação de equipe qualificada para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões, a democratização do acesso aos bens de cultura, a valorização da diversidade étnica e regional.

2010 – Foi instituído Plano Nacional de Cultura – PNC 2010-2020, em conformidade com a Constituição Federal. O Plano Nacional de Cultura (PNC) é um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias, ações e metas que orientam o poder público na formulação de políticas culturais. Seu objetivo é orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil.

2012 – O Sistema Nacional de Cultura – SNC foi acrescido à Constituição Federal. É uma estrutura que integra, articula e organiza a gestão cultural do Brasil. Seu objetivo é formular e implementar políticas culturais sustentáveis, garantindo a participação da sociedade civil. Isto é, organizar a gestão pública de cultura em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, para o desenvolvimento de “políticas públicas de cultura;

2014 – Foi regulamentada a Lei nº 13.018, que instituiu a Política Nacional de Cultura Viva (Plano Nacional de Cultura, 2019)

O Plano Nacional de Cultura traçou metas que incluíram o patrimônio imaterial, tais como:

- Meta 3 - Cartografia da diversidade das expressões culturais realizada em todo o território brasileiro: produzir um mapa das expressões culturais e linguagens artísticas de todo o Brasil;
- Meta 4 - Política nacional de proteção e valorização dos conhecimentos e expressões das culturas populares e tradicionais implantada: ter leis que valorizem e protejam as culturas populares e tradicionais
- Meta 6 - 50% dos povos e comunidades tradicionais e grupos de culturas populares que estiverem cadastrados no sistema nacional de informações e indicadores culturais (SNIIC) atendidos por ações de promoção da diversidade cultural: garantir que um número maior de povos e comunidades tradicionais e grupos de culturas populares sejam atendidos por ações públicas de promoção da di-

versidade cultural;

- Meta 12 - 100% das escolas públicas de educação básica com a disciplina de arte no currículo escolar: regular com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural ter a disciplina de arte em todas as escolas públicas do ensino básico;
- Meta 45 - 450 grupos, comunidades ou coletivos beneficiados com ações de comunicação para a cultura: atender 450 grupos com ações de comunicação para a cultura;
- Meta 48 - Plataforma de governança colaborativa implementada como instrumento de participação social com 100 mil usuários cadastrados, observada a distribuição da população nas macrorregiões do país: ter uma plataforma na internet que permita o acompanhamento das políticas culturais por parte de, no mínimo, 100 mil usuários de diferentes regiões do país (Plano Nacional de Cultura, 2019)

A fim de cumprir com estas metas propostas pelo Plano Nacional de Cultura, foram implementados através de editais e prêmios muitas ações que valorizaram o patrimônio imaterial, o que inclui a Cultura da infância.

- Setecentas bolsas para mestres da cultura tradicional;
- Onze mil bolsas para jovens agentes de Cultura Viva;
- Implementação do programa Escola Viva que realizou ações de diálogo e integração entre escolas, mestres, comunidades e Pontos de Cultura;
- Projeto Interações Estéticas com residências artísticas;
- Oitenta Pontos de Mídia Livre, para sites independentes, comunicação popular, rádios e TVs comunitárias e mídia livre;
- Projetos de Cultura Digital, com desenvolvimento de software livre para edição de imagem e som;
- Estúdios multimídia e oitenta e duas oficinas de conhecimentos livres, realizadas em quilombos, pequenos municípios e comunidades;
- Premiação de trezentos Pontinhos de Cultura, que correspondem aos projetos relacionados à cultura da infância;
- Fortalecendo projetos de medicina popular e terapias alternativas;
- Oitenta Prêmios “Tuxaua” para articuladores em rede;
- Duzentos Pontões de Cultura, que atuaram como capacitadores, articuladores e difusores em rede;
- Programa Economia Viva para projetos de economia solidária em Pontos de Cultura, criando, inclusive, moedas comunitárias;
- Prêmio Asas, para Pontos de Cultura que concluíram os convênios de forma

exitosa;

- Encontros nacionais e estaduais dos Pontos de Cultura com forte componente simbólico e espaço para reflexão, organização e articulação (Turino, 2010).

Além das ações implementadas pelo poder público assistimos a muitas iniciativas de instituições privadas como a realização de filmes, festivais de cinema, portais, encontros de formação (acadêmicos e não acadêmicos), projetos e prêmios. O resultado de tantas ações nacionais e internacionais em favor da criança, do direito de brincar e de valorização do patrimônio cultural da infância é uma maior conscientização do valor e importância desta prática e repertório, o que tem gerado mudanças no comportamento social e busca de alternativas para a garantia do direito de brincar em meio ao mundo globalizado, mediado pelos meios de comunicação de massa e dirigido pelos equipamentos eletrônicos. Instituições e famílias fazem parte deste novo momento que caminha para um certo modismo, porém um modismo que até o momento traz benefícios para todos os envolvidos.

## 5 | CONCLUSÃO

A valorização do patrimônio intangível nas últimas décadas, o que inclui o patrimônio cultural da infância tem gerado alertas sobre o tema e sua relação com a qualidade de vida das crianças. Tais alertas têm mobilizado a ocupação de ruas, recuperação de praças e parques, reestruturação de espaços físicos de escolas públicas e privadas, inclusão do repertório de brinquedos e brincadeiras nas rotinas escolares, cursos de formação para educadores e pais, publicações, crescimento no número de pesquisas de campo e pesquisas acadêmicas, festivais de cinema, entre outros, o que comunga com o momento do mundo globalizado que tenta reverter o passado cuidando do presente.

## REFERÊNCIAS

BLACKING, John. *Venda Children's Songs*. Chicago: University of Chicago, 1995.

CONSTITUIÇÃO *da República*. In Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em < [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em 25 de maio de 2019.

CRIDER, Sylvia Ann. *Quem são os folcloristas da infância?* In *Children's Folklore*, pp. 11-17. Colorado: University of Colorado and Utah State University.

FERNANDES, Florestan. *As trocinhas do Bom Retiro*. São Paulo: Revista do Arquivo Municipal, 1947.

GIACOMETTI, Michel; LOPES-GRAÇA, Fernando. *Cancioneiro popular português*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1981.

HARRISON, Rodney. *Heritage Critical Approaches*. Abington: Routledge, 2013.



HORTÉLIO, Lydia. *Criança, natureza, cultura infantil*. Jornal Tema Livre. Bahia, julho 2002, ano V, n.53, Instituto Anísio Teixeira, SECBA/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

INFÂNCIA, Aliança pela. In Portal Aliança pela Infância. São Paulo: Aliança pela Infância, 2019. Disponível em < <http://aliancapelainfancia.org.br/>>. Acesso em 05/07/2019.

IPHAN, *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. In Portal Iphan. Brasília: Iphan, 2019.

ITLA, International Toy Library Association. In ITLA. Bélgica: ITLA, 2019. Disponível em < <http://itla-toylibraries.org/home/>>. Acesso em 02 de julho de 2019.

JUNG, Karl; KERÉNYI, Karl. *A criança divina, uma introdução à essência da mitologia*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

KEARNEY, Amanda. *Intangible Cultural Heritage: Global Awareness and Local Interest*”, In Smith, Laurajane and Natsuko Akagawa (eds.), *Intangible Heritage*, 209-226. New York: Routledge, 2009.

LIVRO *de Registros*. In Portal Iphan. Brasília: IPHAN. Disponível em < <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/122>>. Acesso em 26 de maio de 2019.

MUSEUS, *Cadastro Nacional de* . In Portal do Instituto Brasileiro de Museus. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em < <http://www.museus.gov.br/sistemas/cadastro-nacional-de-museus/>>. Acesso em 24 de junho de 2019.

PLANO *Nacional de Cultura*. In Plano Nacional de Cultura. Brasília: Ministério da Cidadania/Secretaria Especial da Cultura, 2019. Disponível em <http://pnc.cultura.gov.br/>>. Acesso em 30 de maio de 2019.

PLATH, Oreste. *Origen y folclor de los juegos em Chile*. Santiago de Chile: Grijalbo, 1998.

PROGRAMA, *do Patrimônio Cultural Imaterial*. In IPHAN. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/761/>. Acesso em 27 de maio de 2019.

SANTOS, Paula Assunção dos and Muller, Elaine. 2012. “When ICH takes Hold of the Local Reality in Brazil: Notes from the Brazilian State of Pernambuco,” In Stefano, Michelle, Peter Davis and Gerard Corsane (eds.) *Safeguarding Intangible Cultural Heritage*, 213 – 222. Woodbridge: The Boydell Press.

SILVA, Lucilene. *Música tradicional da infância, características, diversidade e importância na educação musical*. Dissertação de Mestrado, 2016.

SISTEMA, *Nacional de Cultura*. In Portal do Sistema Nacional de Cultura. Brasília: SNC, 2019. Disponível em <http://portalsnc.cultura.gov.br/historico-2/>. Acesso em 30 de maio de 2019.

SUTTON-SMITH, Brian, and MCMAHON, Felicia R., 1999. *Children's Folklore*. Colorado: University of Colorado and Utah State.

TURINO, Célio. *Ponto de Cultura – o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Anita, 2010.



University.TURINO, Célio. *Ponto de Cultura, o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Anita, 2009.

UNESCO. In United Nations Educational, Cientific and Cultural Organization. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/a-unesco/sobre-a-unesco/historia>. Acesso em 22 de maio de 2019.

UNICEF United Nations Childre's Fund. In UNICEF for every Child. New York: ONU, 2019. Disponível em <https://www.unicef.org/>. Acesso em 22 de mai 2019.

UNICEF, Brasil. In UNICEF para cada criança. Brasília: UNICEF, 2019. Disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>>. Acesso em 26 de junho de 2019.

# CAPÍTULO 12

## INTERLOCUÇÕES SOBRE A ESCOLA EMANCIPATÓRIA

Data de aceite: 01/07/2021

### **Diniz Antonio de Sena Bastos**

Universidade do Estado do Pará/UEPA  
Belém, Pará

### **Camila Rodrigues Bastos**

Universidade da Amazônia  
Belém, Pará

### **Karina Morais Wanzeler**

Universidade da Amazônia  
Belém, Pará

### **Luzia Beatriz Rodrigues Bastos**

Secretaria Municipal de Saúde do Município de  
Belém, Pará

**RESUMO:** O texto apresentado é uma tentativa de interlocução com vários educadores contemporâneos sobre a construção da escola pública, partindo da certeza que a educação é uma prática histórica e a escola é um espaço de participação que requer o envolvimento de todos os seus atores em sua construção permanente. Neste sentido, faz-se necessário quebrar simbolicamente os seus muros e acolher a comunidade, principalmente num período pós-pandemia. Com esse intuito, defende o papel de protagonista que deve ter a equipe gestora na condução do processo, e dos professores e professoras na construção pedagógica de espaços interativos e ações emancipatórias em contexto de sala de aula e entorno.

**PALAVRAS - CHAVE:** Escola, Comunidade,

Interatividade, Práxis.

**ABSTRACT:** The text presented is an attempt to dialogue with several contemporary educators on the construction of the public school, based on the certainty that education is a historical practice and the school is a space for participation that requires the involvement of all its actors in its permanent construction. In this sense, it is necessary to symbolically break its walls and welcome the community, especially in a post-pandemic period. To that end, it defends the role of the protagonist that the management team must have in conducting the process, and of teachers in the pedagogical construction of interactive spaces and emancipatory actions in the context of the classroom and surroundings.

**KEYWORDS:** School, Community, Interactivity, Praxis.

## **INTRODUÇÃO**

A educação é uma prática histórica, social e intencional em permanente transformação que provoca mudanças significativas naqueles atores que dela participam, constituindo-se um processo amplo e dinâmico que envolve encontros e desencontros de políticas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal e sua repercussão na gestão escolar e na sala de aula.

A escola enquanto contexto social da ação resulta sempre da interligação de várias lógicas de interesses político, de gestão,

profissional e, segundo Barroso (2000), qualquer focalização analítica sobre o sistema de ensino necessita compreender a dinâmica complexa das relações estabelecidas na escola, assim como a ação de atores que em seu fazer precisam ter uma visão crítica sobre a relação estabelecida com o sistema de ensino.

A escola enquanto objeto de estudo requer do pesquisador um olhar múltiplo, focado nas suas facetas e complexidades de relações que cotidianamente estruturam e reconstróem seus dilemas, dramas e desafios.

Torres (1997) capta muito bem esse processo quando menciona a existência de uma interação entre a estrutura e a ação, assentada numa dinâmica da reciprocidade mútua e historicamente construída, analisada a partir de uma ótica que contempla e aprofunda a premissa da inseparabilidade da relação estrutura e ação em suas múltiplas imbricações e interdependências.

Em mesmo tom, Lima (2008) alerta que é preciso saber compatibiliza o binômio estrutura e ação ressaltando que em contexto escolar nenhuma das partes pode exercer hegemonicamente o controle total sobre a outra, enfatizando que a não observância da reciprocidade mútua, pela imposição de ações normatizadas, pode gerar diversas lógicas e estratégias de sentidos divergentes à estrutura.

Libâneo (2012) enfatiza que a escola estar situada na confluência entre políticas educacionais e seus desdobramentos de um lado, e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula, de outro, apresentando-se simultaneamente como lugar de concretização dos objetivos do sistema de ensino e dos objetivos da aprendizagem. Ressalta que a escola é a unidade básica do sistema escolar, ponto de encontro entre as decisões do sistema e as decisões tomadas pelos atores pedagógicos em âmbito de sua organização interna, em suas formas de gestão, da reorganização do currículo e dos métodos de ensino, da relação professor e aluno e das formas de participação com a comunidade.

A escola constitui-se um espaço cultural consolidado nas complexidades de relações, às vezes não muito amistosas entre uma cultura instituída e outra cultura instituinte. Dayrell (1996), considera a escola como um espaço sócio e cultural que se organiza a partir de dupla dimensão: institucionalmente por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos, e, cotidianamente por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão e de acordos.

Garcia (2008) afirma que as culturas não devem ser vistas como neutras e que as mudanças ocorridas em seu âmbito não devem ser atribuídas exclusivamente a intencionalidades dos mandatários do poder, e sim tecidas pela dinâmica das relações externas e internas, considerando em mesma proporção as determinações do sistema, assim como os sujeitos envolvidos e a realidade escolar.

A escola é um espaço de participação que requer o envolvimento real de seus atores em sua construção permanente, em sua reinvenção enquanto organização democrática, ou

melhor, como gestão democrática está amparada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelo Plano Nacional de Educação.

É a escola de domínio público que tem como base os valores democráticos solidificados no processo de construção de práticas educativas coletivas e formadora de sujeitos históricos que almejam a autonomia social e expressam o desejo de participação.

Apple (2001) afirma que a escola pública deve combater a individualidade possessiva da escola antidemocrática a partir da negociação e implementação de mecanismos coletivos que propiciem mudanças significativas nas condições desumanas que naturalizam a desigualdade e sugere duas linhas entrelaçadas e complementares de intervenções.

A primeira refere-se ao que denomina de descentralização assistida do poder central, que deve promover a criação de estruturas e processos democráticos que possibilitam a participação dos sujeitos escolares nas tomadas de decisões.

A segunda em nível micro refere-se à viabilização dos processos pedagógicos nos espaços escolares, da relação ensino-aprendizagem, e mais precisamente da dinâmica vivencial da sala de aula, através de currículos democráticos que contribuam na formação de leitores críticos e elaboradores de significados compartilhados.

Portanto, a participação efetiva engloba todos os níveis de tomada de decisão, referindo-se à relação entre poder central e escola envolvendo a sala de aula e outras dependências, indo além dos muros da escola, conquistando a participação da comunidade, tratando da organização do trabalho pedagógico, das regras formais e informais, assim como das relações estabelecidas, dos valores éticos e morais.

Num clima favorável ao potencial de mudanças forma-se uma ampla cultura da convivência entre grupos e subgrupos alicerçados no respeito mútuo, na responsabilidade e na participação. É no engajamento coletivo e gerenciamento dos desafios enfrentados por melhores condições de ensino que os sujeitos consolidam sua criticidade histórica.

## **QUEBRANDO O MURO E ACOLHENDO A COMUNIDADE**

Em contexto brasileiro o sistema educativo não tem viabilizado espaços de participação. Vários fatores, como os de cunho ideológico, institucional, político e social tem emperrado o processo de construção da gestão democrática que pressupõem, a partir do diálogo, a criação de múltiplos espaços como forma de estreitar os laços entre escola e contexto social.

Como ressalta o Apple (2001), mais do que apenas reproduzir algo que já foi produzido fora de seus muros a escola é um espaço propício de criação de novas dinâmicas com sujeitos concretos mediando à produção da hegemonia, que é sempre um processo e deve realizar o processo inverso e ir além dos muros e atentar ao entorno, identificando, compartilhando inovações e novas experiências e estratégias que contribuam positivamente na formação integral dos alunos.

Acoger a comunidade pressupõe o envolvimento também da comunidade em âmbito da organização escolar, que fortalece seu sentimento de pertença no processo de construção do espaço público, participando da definição, da elaboração dos objetivos, contribuindo nas intervenções e estratégias de ações, sendo um dos atores do processo de avaliação. Neste sentido a escola consolida sua identidade histórica, combatendo as práticas excludentes, como o preconceito, estigma e racismo que povoam os espaços escolares e muitas vezes são construídos em seu âmbito.

Zechi (2013), no livro projetos bem-sucedidos de educação em valores organiza relatos de treze experiências bem-sucedidas na educação pública brasileira que apesar das adversidades enfrentadas, como violências, indisciplinas e conflitos, conseguiram ultrapassar os obstáculos através da participação coletiva de seus segmentos e entorno, transformando-se em escolas de valor, que se faz com solidariedade, autoestima, resistência, perseverança, harmonia e identidade.

Na mesma direção Ramos e Queiroz (2014) investigaram sobre a permanência da distância entre escola e o mundo do aluno e da fragilidade institucional que pouco tem contribuído para inserção do sujeito no mundo globalizado e, de modo especial para a socialização democrática das novas gerações, a partir de uma hipótese: a escola tem muita dificuldade para estabelecer um padrão de relacionamento mais igualitário com os pais, o que gera sérias dificuldades para dialogar com o referido público e para atuar de modo mais institucional na transformação das crianças e adolescentes em alunos.

Os resultados encontrados quebram o mito da “omissão parental” e apontam que a família popular alimenta uma expectativa elevada em relação ao trabalho escolar e ao papel que ele pode desempenhar na vida de seus filhos e que está disposta a participar mais plenamente do cotidiano da escola.

As evidências também indicaram que a referida família tem uma leitura crítica da escola, percebendo-a como uma instituição distante de sua realidade e por isso desejam vê-la mais próxima e mais presente em seu cotidiano, inclusive compartilhando com ela o trabalho de educar seus filhos para a vida em sociedade.

As famílias de meio popular confiam na escola e denotam um grande respeito pelos professores, alerta para o fato de ser irônico a confiança ser interpretada pelos agentes pedagógicos como sinônimo de desinteresse e omissão parental. Ressalta que a relação estabelecida entre a instituição escolar e as famílias do meio popular se pauta por uma descontinuidade, e que a escola tende a funcionar monoculturalmente, que é um equívoco, no instante em que o termo meio recobre uma heterogeneidade significativa de situações e grupos, e o termo escola também recobre uma pluralidade de escolas concretas e únicas. Como afirma Silva (2014, p.415), “as escolas não são iguais, variando por vezes significativamente em função do seu ethos ou cultura particular, mesmo quando sujeitas a uma estrutura e um currículo nacional”.

Afirma ainda que a relação entre escola e famílias dos meios populares é uma relação

de dominação e subordinação de códigos linguísticos, supremacia dos códigos elaborados da escola que calam ou não deixam falar os códigos restritos dos grupos dominados, traduzindo-se na prática em múltiplas situações de incomunicação e equívocos.

Consonante com a afirmação acima Trigueiro e Camasmie (2014) desenvolveram uma pesquisa de observação da reunião de pais em algumas escolas da favela da Rocinha no Rio de Janeiro e comprovaram as evidências da ausência de diálogo nas reuniões.

De modo geral, segundo os pesquisadores, as reuniões eram pautadas por um tipo de relação assimétrica entre os profissionais da escola e os responsáveis, havendo muito pouca abertura para o diálogo, apresentando dois formatos: centralizada, onde os responsáveis eram colocados em um mesmo espaço e a reunião era conduzida pelo diretor ou algum profissional da escola, ou descentralizada onde o diretor fazia a apresentação e logo após os familiares eram conduzidos para outros espaços escolares, geralmente a sala de seus filhos e o professor conduzia o segundo momento da reunião.

Constatarem através das observações realizadas que as reuniões produziam um efeito desestimulante para os responsáveis e os assuntos tratados referiam-se a indisciplina, desempenho e assiduidade de seus filhos, ou seja, as ações pedagógicas iam na contramão do diálogo, já que o processo participativo de tomada de decisão só é possível a partir do “dialogar horizontalmente”, do ouvir e entender suas expectativas e anseios, de se sensibilizar com os seus medos, de compartilhar seus horizontes, respeitando-os em suas singularidades e convidando-os a participar efetivamente da construção da escola democrática e emancipatória.

Brzezinski (2010) resume muito bem esse processo quando afirma que a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estão na escola, mas cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa do processo, passando a ser concretamente um agente institucional no processo de organização da sociedade civil.

Ventura, Ramos e Burgos (2014), afirmam que a interação entre escola e seu entorno é de extrema importância para o fortalecimento da cultura escolar e tanto para a sociabilidade da vizinhança e quando bem resolvida torna a escola mais atraente e cidadã e referencial para a vida local.

Os autores acima citados também problematizam a noção de região escolar que permite vislumbrar novas possibilidades de articulação entre a escola e diversos atores sociais na comunidade, inclusive a possibilidade de um trabalho conjunto com outras escolas, grupos culturais e revitalização dos espaços de encontro, como praças, ruas, pontos de ônibus, igrejas, expressões artísticas locais, dimensões esquecidas que necessitam ser resgatadas e a escola também deve ser protagonista desta construção histórica. É o que os autores denominam de relação que se estabelece entre o propósito universalista da escola em sintonia com a singularidade de seu público, de sua vizinhança.

Uma escola preparada para lidar de forma mais plena com a ecologia do lugar, explorando melhor suas potencialidades e compartilhando com outros atores suas dificuldades poderá enfrentar de forma mais ativa a enorme complexidade envolvida na operação de educar crianças e adolescentes moradores de territórios populares com longo histórico de segregação e de exposição à violência urbana, e terá melhores condições para organizar comunidades de aprendizagem dentro e fora dela para compartilhar sucesso e dificuldades em suas estratégias de ensino (VENTURA; RAMOS; BURGOS, 2014, p. 125).

## **GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE**

A organização escolar e gestão escolar é concebida por Libâneo (2012) como um conjunto de normas, diretrizes, estruturas organizacionais, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Esclarece ainda que a gestão, faz parte da organização escolar, mas aparece junto por duas razões:

A primeira razão é que a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar; a segunda razão é que as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação (LIBÂNEO, 2012, p. 412).

Neste processo torna-se necessário o protagonismo da equipe gestora no desenvolvimento de um plano articulado de ações, no qual o gestor apresentar-se como o principal articulador e liderança e deve dominar um conhecimento amplo sobre educação e relações interpessoais em contexto da organização escolar, conhecimento que parte da rotina da escola, chega ao trabalho conjunto com os professores sobre os recursos didáticos e processo ensino e aprendizagem e envolve a participação efetiva da família.

O referido processo pressupõe em seu bojo a construção permanente de um projeto político-pedagógico estruturado em seus princípios, concepções, objetivos e valores que contemple em seu âmbito o conjunto de diversidades de relações, que em suas diferenças, aceitam os desafios e reconfiguram em sua historicidade a organização escolar.

Nesse processo o trabalho docente enquanto atividade alicerçada na unidade teoria e ação é crucial e principal instrumento de construção permanente de uma cultura educacional libertadora e formadora do cidadão crítico, participante e transformador.

O trabalho docente torna-se práxis quando pressupõe: idealização do docente enquanto sujeito que propõe conscientemente a intervir e transformar a realidade educacional; competência histórica que lhe permite conhecer, negar e transformar a

realidade, humanizando-a e prática transformadora, assentada num processo contínuo de ação-reflexão-ação no contexto social. Ensinar engloba capacidade profissional, relacional, moral e ética, política e pedagógica que a partir do diálogo permanente negocia, toma decisão, faz intervenção no contexto de sala de aula embasado numa visão democrática e emancipatória.

Lima (2008), diz que ensinar implica a formação de uma disciplina rigorosa, com atitudes consolidadas no trabalho docente e na compreensão do fenômeno educativo que abrange profissionalismo, autonomia, autoridade, formação de valores, encontro e desencontros, traumas, stress, frustrações, como também desafios e alegrias.

Paro (2010) acresce a dimensão ética ao trabalho docente, denominando o professor compromissado como um educador portador de valores, com consciência política de sua práxis e propiciador de condições históricas na formação de sujeitos éticos e autônomos.

Sua condição de educador, envolvido na construção de personalidades humano-históricas, não permite que tenha uma atitude exterior ao processo ensino-aprendizagem, como mero repetidor de conteúdos a seus alunos. Mais do que sujeito ele tem a função de propiciar condições para que os educandos se façam sujeitos. Por isso, além da familiaridade com a metodologia adequada e conhecimento técnico sobre educação, ele precisa estar comprometido com o trabalho que realiza. Não basta conhecer determinados conteúdos e explicá-los a seus alunos, é preciso saber como ensinar os conteúdos da cultura de modo que se alcance a formação da personalidade do educando. Não basta gostar do trabalho que exerce, é preciso ter consciência política da sua função e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática (PARO, 2010, p. 32).

## **SALA DE AULA E INTERATIVIDADE**

Tardif (2013), percebe a sala de aula como espaços de tramas interativos e complexos consubstanciados pela copresença e coparticipação de professores e alunos onde são produzidos, tarefas e acontecimentos múltiplos com forte dimensão simbólica.

Consonante com afirmação do autor acima podemos afirmar que a sala de aula é o espaço onde o professor realiza sua práxis com um objeto do qual nunca controla totalmente, que é objeto humano, no qual as relações estabelecidas são multidimensionais, englobando aspectos de ordem pessoal, emocional, intersubjetivos, jurídicos e normativos.

Afirma o autor citado que ensinar é um trabalho interativo e condição que deve constituir-se como o foco central das ações docentes frente a multiplicidade de relações dinâmicas e complexas que ocorrem em sala de aula. Relações que em determinados momentos são convergentes, em outras paralelas, e em outras são divergentes com as atividades desenvolvidas pelo professor.

Ressalta ainda que a partir da conscientização dessa complexidade de relações, mediado pela “ação comunicativa”, o professor pode transitar, articular, estruturar estratégias, elaborar ferramenta e viabilizar ações que contemple a supervisão ativa,



a contínua alternância de relações e o deslocamento do centro das hierarquias das interações para atividades periféricas que se tornam centrais. Em outras palavras, a partir da consciência da interatividade, alicerçada em um modelo como orquestral e utilizando o diálogo o professor interpreta o contexto, faz intervenções e partilha significados.

A sociedade constitui-se pelo conjunto de seres humanos em interatividades, com múltiplos e diversos significados e objetivos e em momento históricos diversos. Logo, podemos deduzir que o ponto central do trabalho do professor está exatamente em promover a educação em situações de interação e promover interações culturais, sociais, de saberes sobre o mundo e o conhecimento, com resultados educativos (TARDIFF, 2013, p.4).

É na aparente homogeneidade em sala de aula que os alunos expressam diversidade cultural. Dayrell (1996) acresce que os alunos são sujeitos socioculturais com um saber, uma cultura e com um projeto mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, porém sempre existente.

Meirieu (2005) diz que a sala de aula no conjunto de suas atividades e fim maior deve ser representada como um espaço de aprendizagem da democracia que deve possibilitar aos alunos em suas diferenças e singularidades aprenderem a constituir-se como coletivo, identificarem os objetos sobre os quais podem legislar legitimamente, definirem as regras que encarnam o bem comum e aplicá-las de forma duradoura.

Como frisa Freire (2013), a matéria prima do educador é a pessoa considerada como uma inteireza, como totalidade afetiva, amorosa e social, ressaltando que o conhecimento sempre implica numa reconstrução com o outro e que é tarefa principal do professor buscar a sintonia do saber do educando e, a partir daí, na interatividade, construir a ponte do diálogo amoroso.

As considerações teóricas preconizadas anteriormente descartam a possibilidade do trabalho docente se apresentar de forma coercitiva porque em sua efetividade necessita do consentimento legítimo e participação real dos alunos e que somente acontece na interseção entre a autoridade docente e autonomia discente.

Neste processo as sinalizações do professor são cruciais, necessárias e pontuais para que haja a apropriação significativa dos conteúdos problematizados, e na interatividade de diversidades atuantes sejam cultivadas atitudes e valores de convivências democráticas.

Libâneo (2013), afirma que os conhecimentos e habilidades ensinados na escola devem ser encarados como experiências social e cultural da humanidade e devem ser transmitidas as novas gerações não como apenas informações, mas devem ser assimilados conscientemente como produto da experiência humana, implicando em desenvolvimento da capacidade mental do aluno, razão pela qual o ensino deve ser sistematizado, dirigido e orientado.

O autor citado diz que a aprendizagem não é uma atividade que nasce espontaneamente, em muitas situações não é prazerosa, exigindo por parte do aluno a

necessidade de suar e sofre para aprender, mesmo com o elogio e incentivo do professor. Afirma ainda que a interação professor e alunos não está livre de conflitos e deformações e que existe necessidade de construção de normas explícitas de funcionamento da classe. Alerta que a exacerbação da autoridade docente não é educativa, pois em nada contribui para o crescimento do aluno.

Afirma que o professor deve fecundar a relação educativa para que os alunos respondam a elas como sujeitos ativos, considerando que autoridade docente e autonomia discente são dois polos do processo pedagógico e representam realidades contraditórias, porém de fato, complementares, o que implica ser o conhecimento uma atividade inseparável da prática social, um processo em que a atividade teórica, partindo da prática, leva-a apreensão da realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social, transformando-a, criando uma nova perspectiva de ação sobre o mundo social.

A ação docente caracteriza-se como uma atividade historicamente construída e institucionalizada, com autoridade assentada na ação interativa. Aquino (1999) ressalta que a superioridade imbuída na autoridade do professor não diz respeito a qualidade substantiva, aponta apenas a estratificação funcional dos lugares ocupados, ressaltando que a própria assimetria do processo representa mais um efeito circunstancial, fugidio e perece.

Em mesmo tom, La Traille (1999) afirma que a assimetria entre professor e alunos é de base e provisória, e a ordem hierárquica estabelecida objetiva o bom andamento da aprendizagem, que quando justa e eficaz leva a gratidão, o respeito e a igualdade.

## CONCLUSÃO

A escola é um espaço cultural de encontros entre políticas educacionais e ações de seus atores que elaboram conteúdos, criam estratégias, dialogam, sugerem ações e compartilham coletivamente significados. É um lugar de participação estabelecida na relação trabalho pedagógico e práticas educativas consolidadas através dos diversos encontros intencionais estabelecidos em reuniões, projetos, avaliações e tomadas de decisões.

Neste sentido o processo de construção de uma gestão democrática na organização escolar pressupõe a participação legítima de sujeitos que em encontros permanentes tomam decisões e consolidam uma cultura da participação substantiva, que envolve os diversos atores da escola na estruturação do processo educativo e práticas pedagógicas.

Nesta construção coletiva a equipe gestora deve assumir o compromisso de lutar para garantir o processo ensino e aprendizagem e, em corresponsabilidade com os professores, viabilizar as deliberações curriculares e metodológicas, assim como, a partir de um aprendizado político, propiciar as condições para que a capacidade de dialogar,

sistematizar convergências e crescer na diversidade seja a meta maior da escola, permitindo que, a partir dos fóruns deliberativos e pedagógicos a escola construa sua identidade histórica.

E deve começar pelo adentrar aos muros da escola e desocultar as mensagens que cada espaço revela. Inegavelmente a escola é um espaço de aprendizagem que engloba dinamicamente vários outros espaços: espaço de convivência (pátio e quadra), espaço de interação (corredor), espaço de identidade e vivencial (sala de aula), espaço de respeito com o coletivo (banheiros), espaço de autonomia (refeitório), espaço de conhecimento (biblioteca), espaço de conexão (informática), espaço de criação (sala de artes), espaço de preservação e equilíbrio (sustentabilidade), espaço de responsabilidade (uso do lixo), espaço de harmonia (horta e jardim).

E o foco maior deve ser a sala de aula, definida como a unidade básica de ensino, célula básica, coração da escola, espaço extraordinário de encontros e ponto de intersecção entre autoridade docente e autonomia discente.

Enfim, as palavras expressas por Lorieri e Rios (2008) são historicamente esperançosas quanto enfatizam que na prática docente articulam-se as dimensões técnica, política, estética e ética, esta última denominada de dimensão fundante, pois toda práxis é alicerçada em valores que orientam as ações educativas, tendo como referência algo estipulado como desejável pela sociedade, que nas sociedades democráticas é a construção da cidadania, tendo como referência a dignidade humana e o bem comum.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. IN: AQUINO, J. G. (org.). **A autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

APPLE, M (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo. Editora Cortez, 1997.

BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura da participação na escola**. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional, 2000.

BRZEZINSKI, I. Gestão democrática e a educação para a cidadania: antídotos contra a violência e indisciplina na escola. In: HENNING, L. M. P. (org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: EDUEL, 2010.

DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FREIRE, M. A educação como diálogo entre diferentes saberes. In: MOSÉ, V. (org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2013.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. In: CUNHA, J.L., DANI, L. S. C. **Escolas, conflitos e violências**. Santa Maria: Editora da UFMS, 2008.

LA TRAILLE, Y. de. **Autoridade na escola**. In: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

LORIERI, M. A., RIOS, T. A. **Filosofia na escola: o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artes médicas, 2005.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RAMOS, F. C., QUEIROZ, V. Dados básicos sobre o aluno e sua família. In: BURGOS, M. B. (org.). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SILVA, P. Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (org.). **Pais e professores: um desafio à cooperação**. Porto: Edições ASA, 2002.

SILVA, P. Escolas, meios populares e mediação simbólica. In: BURGOS, M. B. (org.). **A escola e o mundo do aluno: estudo sobre a construção social da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

TORRES, L. L. **Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa**. Oeiras: Editora Celta, 1997.

TOOMEY, D. Linking class and Gender inequality: The Family and schooling. **British Journal of sociology of Education**, v.10, n. 4, p. 389-402, 1989.

TRIGUEIRO, B., CAAMASMIE, M. J. Observação das reuniões dos pais: evidências da ausência de diálogos. In: BURGOS, M. B. (org.). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

VENTURA, J., RAMOS, F. C., BURGOS, M. B. Região escolar e o mundo do aluno: os casos da rocinha e da maré. In: BURGOS, M. B. (org.). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ZECHI, J. A. M., MENIN, M. S. S., BATAGLIA, P. U. R. **Projetos bem-sucedidos de educação de valores**. São Paulo: Cortez, 2013.

## PIBID: OFICINA DE MICROSCOPIA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE IMPERATRIZ- MA

*Data de aceite: 01/07/2021*

*Data de submissão: 06/05/2021*

### **Fabio Neves Ribeiro**

Universidade Federal do Maranhão - UFMA  
Imperatriz – MA  
<http://lattes.cnpq.br/3986370625749199>

### **Adriana Santos Neves Ribeiro**

Universidade Federal do Maranhão - UFMA  
Imperatriz – MA  
<http://lattes.cnpq.br/1020515710111294>

### **Leonardo Hunaldo dos Santos**

Universidade Federal do Maranhão - UFMA  
Imperatriz – MA  
<http://lattes.cnpq.br/7820773795322903>

### **Virlane Kelly Lima Hunaldo**

Universidade Federal do Maranhão - UFMA  
Imperatriz – MA  
<http://lattes.cnpq.br/5360677874241767>

**RESUMO:** O trabalho objetivou apresentar de forma qualitativa as contribuições das atividades desenvolvidas relacionadas com uma oficina de microscopia realizada pelos bolsistas do Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID), subprojeto do curso de Licenciatura em Ciências Naturais/ Biologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA campus de Imperatriz-MA. Atividades foram realizadas em uma escola de ensino fundamental da cidade, com estudantes do oitavo ano com um total de três turmas com trinta e cinco alunos

cada. Para a realização da mesma foi feita uma sondagem acerca da carência no ensino de ciências e verificou-se que o docente não costumava realizar atividades práticas, somente o livro didático. A oficina mostrou-se bastante satisfatória, desenvolvida de forma dinâmica, onde os estudantes conseguiram relacionar a teoria com a prática, demonstrando interesse pela temática, tirando suas dúvidas e relacionando com conteúdo já estudados. Assim, verificou-se que a utilização de práticas pode contribuir na construção de conhecimentos científicos.

**PALAVRAS - CHAVE:** Aulas práticas. Ensino de Ciências. Educação Transformadora.

**ABSTRACT:** The work aims to present in a qualitative way the contributions of the activities developed related to a microscopy workshop carried out by the scholarship holders of the Institutional Program for Teaching initiation scholarship (PIBID), subproject of the Natural Sciences / Biology course at the Federal University of Maranhão – UFMA campus of Imperatriz-MA. Activities carried out in an elementary school in the city, with eighth grade students, in a total of three classes with thirty-five students each. In order to carry out the same, a survey was made about the lack of science teaching and it was found that the teacher did not usually carry out practical activities, taking into account only the textbook. The workshop proved to be quite satisfactory, developed dynamically, students were able to relate theory to practice, showing interest in the theme, clearing up their doubts and relating it to content already studied. Thus, the use of practices can contribute to the construction

of scientific knowledge.

**KEYWORDS:** Science Education. Transformative Education. didactic laboratory.

## 1 | INTRODUÇÃO

O ensino de ciências tem importância expressiva para a formação cultural, crítica e científica dos estudantes brasileiros, através dele se constroem e desenvolvem-se conhecimentos e estratégias para compreender os diversos fatores que nos rodeiam e a busca por informações pertinentes ao homem e ao ambiente em que se vive. Em contrapartida, o ensino de ciências naturais tem se tornado um desafio para as escolas e professores, juntamente com a evolução de tecnologias, tornando-se necessário uma adequação do sistema educacional para que possa suprir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade aos estudantes das escolas públicas do país.

Quando se refere a essa demanda os alunos enfrentam dificuldades no processo de assimilação de conteúdos relacionados às áreas das ciências humanas e da natureza, os fatores que nos remetem a tais dificuldades vão desde a formação do professor às estruturas das escolas de ensino básico, que em sua grande maioria não dispõe de um espaço destinado às aulas práticas ou equipamentos de laboratório.

A prática no processo de aprendizagem é necessária e contribui positivamente, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as atividades que vão além da abordagem teórica são procedimentos práticos que possibilitam a investigação, observação, experimentação e o debate de ideias sobre um determinado fenômeno que ocorre no meio em que se vive, valorizando as diversidades e uma busca constante pela informação.

Segundo Lunetta (1991), além de relacionar teoria e prática ajuda no desenvolvimento de conceitos científicos, e a solucionar pequenos problemas complexos no cotidiano do aluno. No ensino de ciências, os professores necessitam de utilizar metodologias que despertam o interesse do aluno, e as aulas práticas é uma boa ferramenta a ser utilizada para estabelecer uma relação de teoria/prática e construção do conhecimento. Conforme Zanon (2012), a experimentação além de ajudar na construção do conhecimento, possibilita uma aproximação aluno e professor.

O maior obstáculo que existem nas escolas é que o docente muitas vezes não tem um local ideal para fazer aulas práticas por falta de recursos materiais e muitas vezes tem que improvisar algum experimento para que os alunos tenham alguma noção de alguns fenômenos científicos. De acordo com Malacarne (2009) a formação dos professores muitas vezes é desprovida, e sem reflexão no conteúdo de ciências, e quando o educador chega em sala de aula, sente insegurança em repassar o conteúdo para seus educandos. Resultando assim, em aulas baseadas apenas no livro didático e sem dinamização dos conteúdos, e muitas vezes torna o conteúdo monótono e sem contato atraente. Segundo Pierson (2011), muitas vezes os professores trabalham apenas conteúdos de acordo com

sua afinidade e preferência.

Conforme Sasseron (2011), é importante inserir nas séries iniciais a alfabetização científica, no qual o educador aproveita que os alunos têm mais curiosidades por algo novo e no ensino de ciências, há muitas possibilidades com experimentação simples, buscando assim habilidades fundamentais para o conhecimento científico. E também o possibilita a observar fenômenos fantásticos que acontece ao seu redor. O saber científico compreende como um processo que amplia o conhecimento do aluno e fornece subsídios para discutir assuntos relacionados com a ciência.

Em diferentes perspectivas, o ensino de Ciências e da Biologia utilizando aulas práticas, serve em diferentes funções para diversas concepções do papel da escola e professores para com os processos de aprendizagem dos estudantes.

A utilização do microscópio como um material didático pode contribuir satisfatoriamente para melhorar esse processo de ensino/aprendizagem e também o desempenho dos alunos. Segundo Kraslichik (2000), o entendimento do aluno depende dos variados fenômenos naturais, em somatória aos seus conhecimentos prévios acerca dos temas de aulas, estimulam neles curiosidade e a interação dos alunos, auxiliando nos processos de investigação das temáticas propostas por educadores.

Nesse sentido, a atividade desenvolvida pelo projeto visou a reativação de um microscópio óptico da escola que não era utilizado pelos professores de ciências em atividades com os estudantes. Que em consulta ao livro didático utilizado pelo professor, verificou-se que era abordado de forma resumida conteúdo relacionado com a microscopia e que inclusive já havia sido ministrado o assunto, sendo solicitado apenas uma pesquisa aos estudantes sobre o microscópio, segundo o professor, mas não sendo realizada nenhuma atividade prática com o equipamento. Portanto, este trabalho teve como objetivo, apresentar os resultados obtidos através da realização de uma atividade que contemplou a utilização de material de laboratório ocioso na escola, como também o reforço de conteúdo didático já ministrado e o contato dos alunos com uma experimentação prática referente ao assunto abordado em livro didático.

## **2 | METODOLOGIA**

As atividades foram desenvolvidas pelos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto de Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Realizadas em uma escola municipal da cidade de Imperatriz-MA, com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental, abrangendo três turmas com um total de trinta e cinco alunos cada, sendo desenvolvido em três encontros semanais em cada turma com um horário de aula de cinquenta minutos, no período de agosto do ano de 2015.

Um dos principais intuítos do projeto é colaborar com a formação dos estudantes

de licenciatura inserindo-os no cotidiano escolar e diante disso elaborar estratégias que permeiem uma troca de experiências e de conhecimento. Inicialmente, foi necessário decidir que tipo de conteúdo e atividade seria mais viável e teria mais a acrescentar no dado momento para os alunos da instituição, em diálogo com o docente foi possível notar a carência de atividades práticas de ciências como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.

No primeiro dia, os trinta e cinco alunos foram levados para a sala de informática que também é utilizada como biblioteca, com um horário de aula de cinquenta minutos foram realizadas as explicações da atividade que seria desenvolvida, e sendo feitas inicialmente algumas perguntas direcionadas aos alunos acerca do conteúdo já estudado, com a intenção de sondar a respeito do nível de conhecimento prévio sobre a temática. Após as interações com as perguntas foi iniciada uma breve apresentação dos bolsistas com a utilização de recurso multimídia (Datashow) sobre a microscopia abordando desde aspectos referentes à origem, estrutura do equipamento, suas utilidades e manuseio, por meio de imagens ilustrativas e vídeo. Sendo esta etapa da atividade realizada separadamente nas três turmas.

Após as explicações realizadas sobre o conteúdo a terceira etapa culminou no manuseio do equipamento pelos alunos das referidas turmas. Esta última etapa também foi realizada na sala de informática e sala de aula, pois a escola não dispõe de laboratório. Com os estudantes divididos em duplas, foram estabelecidos alguns minutos para que cada uma realizassem o manuseio do equipamento, para a observação de estruturas vegetais e de pequenos insetos, colocando em prática as informações que haviam sido adquiridas anteriormente, tanto com a pesquisa solicitada pelo professor da disciplina quanto pela breve palestra realizada pelos bolsistas durante a atividade do projeto. Sendo capazes de manipular o equipamento para as suas observações.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Despertando a curiosidade pelo mundo da ciência e tecnologia, visto que a grande maioria dos alunos nunca haviam tido contato e prática com o equipamento ou qualquer outra atividade aliada ao ensino de ciências, apesar da disponibilidade na escola do microscópio. Contribuindo com as informações adquiridas ao longo das aulas expositivas, durante a aplicação da prática houve uma grande interação entre os alunos e os bolsistas. Os estudantes mostraram-se muito interessados, apesar de alguns afirmarem terem dificuldades sobre o assunto. Foi possível notar também uma maior atenção das três turmas quando comparado às aulas apenas expositivas com o livro didático.

Ao longo da prática os alunos tiravam suas dúvidas, a atividade se mostrou bem dinâmica e contemplou o objetivo inicial, que era utilizar a experimentação como uma forma de complementar o conteúdo ministrado pelo professor e beneficiar os alunos com



diferentes maneiras de aprender. Ao final da oficina, verificou-se que os estudantes já conseguiam relacionar o tema com conteúdo estudados anteriormente em sala, como as células e o mundo microscópico dos seres vivos.

Para Ronqui (2009) as aulas práticas têm seu valor reconhecido. Elas estimulam a curiosidade e o interesse de alunos, permitindo que se envolvam em investigações científicas, ampliem a capacidade de resolver problemas, compreender conceitos básicos e desenvolver habilidades. Freire (2011) corrobora apontando que para compreender a teoria é preciso experienciar. A realização de experimentos, em ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre a teoria e prática. Fatores que foram vivenciados durante a atividade realizada, visto que os estudantes haviam tido apenas um contato teórico com o conteúdo, sendo contemplado com a prática.



Figura 1. Explicação dos bolsistas sobre o equipamento e suas funcionalidades

Fonte: Arquivo pessoal (2021).



Figura 2. Manuseio e visualização no microscópio pelos estudantes sob supervisão dos bolsistas

Fonte: Arquivo pessoal (2021).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aplicação desta atividade foi possível notar que funcionou como facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Proporcionou a interação com o meio escolar, mostrou os obstáculos de se equilibrar o ensino teórico-prático, trouxe a experiência de colaborar com a aprendizagem dos estudantes por meio de novas percepções de conteúdo, e destacou a importância de conciliar a teoria com a prática para facilitar a aprendizagem e somar para a construção do conhecimento científico. Sendo alcançado o objetivo inicial do trabalho e incentivando também o professor na realização desse tipo de atividade em suas aulas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MC/SEF, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 2008.

LUNETTA, V. N. **Atividades práticas no ensino da Ciência**. Revista Portuguesa de Educação, v. 2, n. 1, p. 81-90.

MALACARNE, Vilmar; STRIEDER, Dulce Maria. **O desvelar da ciência nos anos iniciais do ensino fundamental**: um olhar pelo viés da experimentação. Vivências, Erechim, v. 5, n. 7, p. 75-85, 2009.

PIERSON, Alice; NEVES, Marcos Rogério. Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 2, 2011.

ROSITO, B. A. **O ensino de ciências e a experimentação**. In: MORAES, R. e or. Construtivismo e ensino de ciências reflexões epistemológicas e metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2003, p. 195-208.

RONQUI, Ludimilla; SOUZA, Marco Rodrigo de; FREITAS, Fernando Jorge Coreia de. **A importância das atividades práticas na área de Biologia**. Revista científica da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal – FACIMED. 2009. Cacoal – RO. Disponível em: <http://www.facimed.edu.br/o/revista/dfs/8ffe7dd07b3dd05b4628519d0e554f12.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

ZANON, Lenir Basso; UHMANN, Rosangela Inês Matos. **O desafio de inserir a experimentação no ensino de ciências e entender a sua função pedagógica**. XVI ENEQ/X EDUQUI-ISSN: 2179-5355, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/8011/5716>. Acesso em: 05 out. 2017.

## PROPOSTA DE UM SISTEMA TUTOR INTELIGENTE CONSIDERANDO AS CARACTERÍSTICAS AFETIVAS E O CONHECIMENTO DO ESTUDANTE PARA A RECOMENDAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM

*Data de aceite: 01/07/2021*

*Data de submissão: 05/05/2021*

### **Sara Luzia de Melo**

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Engenharia Elétrica  
Uberlândia – MG  
<http://lattes.cnpq.br/0107078334756025>

### **Adilmar Coelho Dantas**

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Computação  
Uberlândia – MG  
<http://lattes.cnpq.br/2462384793631673>

### **Regis Michel dos Santos Souza**

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Engenharia Elétrica  
Uberlândia – MG  
<http://lattes.cnpq.br/6744384950553465>

### **Daniel Leonardo de Souza Teixeira**

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Engenharia Elétrica  
Uberlândia – MG  
<http://lattes.cnpq.br/0816175749330671>

### **Mislene Dalila da Silva**

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Engenharia Elétrica  
Uberlândia – MG  
<http://lattes.cnpq.br/5593440909044581>

### **Luciano Vieira Lima**

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Engenharia Elétrica  
Uberlândia – MG  
<http://lattes.cnpq.br/4147306444287969>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta um sistema tutor inteligente para adaptação dos objetos de aprendizagem oferecidos ao estudante de acordo com seu conhecimento. Para isto, propõe que a interface professor seja inserida na arquitetura do sistema e, por meio da teoria dos mapas de conhecimentos estruturados, o professor elabora o planejamento adaptável do curso. Na interface do estudante, efetua-se o mapeamento das dúvidas de conceitos e conhecimentos do estudante e, para cada dúvida apresenta-se objetos de aprendizagem, em diferentes formatos, responsáveis por sanar as dúvidas do estudante em determinado módulo do curso. Além disso, nesta abordagem, são consideradas informações sobre as emoções e os perfis de personalidade com intuito de oferecer estímulos e/ou motivação personalizados ao estudante durante o processo cognitivo.

**PALAVRAS - CHAVE:** sequenciamento adaptável do curso; sistemas tutores inteligentes; computação afetiva; mapas de conhecimentos estruturados.

### PROPOSAL FOR AN INTELLIGENT TUTORING SYSTEM CONSIDERING THE AFFECTIVE CHARACTERISTICS AND THE STUDENT KNOWLEDGE FOR THE RECOMMENDATION OF LEARNING OBJECTS

**ABSTRACT:** This is paper presents an intelligent tutoring system for adapting the learning objects offered to the student according to their knowledge. For this, it proposes that the teacher interface be inserted in the system architecture and, through the theory of structured knowledge

maps, the teacher elaborates the adaptive planning of the course. In the student interface, the mapping of the doubts of the student's concepts and knowledge is made and, for each doubt, learning objects are presented, in different formats, responsible for solving the doubts of the student in a given module of the course. In addition, in this approach, information about emotions and personality profiles is considered in order to offer personalized stimuli and / or motivation to the student during the cognitive process.

**KEYWORDS:** adaptive course sequencing; intelligent tutoring systems; affective computing; structured knowledge maps.

## 1 | INTRODUÇÃO

Sistemas Tutores Inteligentes (STI) são aplicações educacionais que incorporam técnicas de inteligência artificial proporcionando a adaptação do ambiente de aprendizagem conforme as necessidades e características de cada estudante. Um STI, em sua arquitetura clássica, é composto pelas funções associadas a três módulos denominados de Modelo de Domínio, Modelo do Estudante e Modelo Pedagógico. Basicamente, de acordo com (Rosatelli, 2000) e (Silva, 2005), o Modelo de Domínio é a base de conhecimento do STI, o Modelo do Estudante armazena informações sobre o estudante e, o Modelo Pedagógico são as estratégias pedagógicas a serem utilizadas em um determinado momento do curso. A literatura revisada por (Dermeval et al. 2018) verificou que os trabalhos sobre modelagem de STI centram-se apenas no Modelo do Estudante e/ou do Modelo Pedagógico. Para (Brusilovsky, 2003) a modelagem de um STI tem como principal objetivo adaptar o conteúdo de aprendizagem de acordo com o conhecimento do estudante. Isto é necessário no processo cognitivo pelo fato do conhecimento ser um recurso mutável. No entanto, segundo (Vesin et al. 2012), deve-se evitar caminhos únicos de aprendizagem, bem como a dominância dos estilos de aprendizagem de (Felder and Silverman 1988). Assim, em um STI, mais precisamente o Modelo do Estudante, deve observar o comportamento do estudante e definir uma representação qualitativa sobre o nível de conhecimento e estado afetivo do estudante (Woolf, 2010). Contudo, em (Azevedo e Jaques 2019] notou-se que não há trabalhos que consideram o conhecimento prévio do estudante e suas características afetivas, como a personalidade, em STI.

As emoções interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Estudantes que se encontram em uma emoção prejudicial ao aprendizado não conseguem assimilar, da melhor maneira possível, o conteúdo que lhe é proposto. As seis emoções básicas expressas pelos seres humanos são denominadas de emoções primárias e foram classificadas por: alegria, tristeza, surpresa, medo, desprezo e raiva. No âmbito acadêmico, essas emoções foram divididas em duas classes: emoções positivas e emoções negativas ao aprendizado. Dentre essas seis emoções, apenas a emoção alegria é considerada um estado afetivo ideal responsável por estimular as habilidades de aprendizagem do estudante, sendo as outras cinco emoções, exceto em certas circunstâncias a surpresa,

são emoções consideradas negativas ao aprendizado (Chabot, 2005). Similarmente as emoções, a motivação oferecida ao estudante também é um fator fundamental para o sucesso da aprendizagem (Stipek, 2002). No entanto, a utilização da mesma estratégia pedagógica para todos estudantes não produz efeito satisfatório (Giraffa e Viccari, 1999), (Chabot, 2005). Sendo assim, a personalização dos estímulos e/ou motivação oferecidos ao estudante é extremamente importante, uma vez que, a maioria dos estudantes têm características diferentes, tais como a personalidade, o conhecimento prévio, progresso do aprendizado e preferências de conteúdos de aprendizagem (Bimba et al. 2017). Neste contexto, o objetivo deste trabalho é propor uma abordagem de um Sistema Tutor Inteligente baseado nas teorias dos Mapas de Conhecimentos Estruturados para a recomendação de objetos de aprendizagem de acordo com o conhecimento do estudante. Dessa forma, ao detectar as dúvidas do estudante, o módulo de recomendação será capaz de selecionar o objeto de aprendizagem necessário para compreensão do conteúdo adequando ao estudante. Para isto, será necessário incluir na arquitetura do STI o módulo professor, responsável por relacionar os pré-conhecimentos mínimos necessários para cada conteúdo curricular, garantindo o sequenciamento ótimo curricular. Além disso, são consideradas as características afetivas do estudante, tais como emoções e perfil personalidade a fim de promover estímulos personalizados ao estudante. Além da abordagem, são apresentados os resultados obtidos para verificar a aplicabilidade do método proposto.

## 2 | TRABALHOS RELACIONADOS

Tradicionalmente a arquitetura clássica do STI não inclui o professor no caminho da aprendizagem. Desse modo, o estudante é conduzido durante o processo cognitivo de acordo com a adaptação e personalização do ambiente computacional de ensino. Assim, de acordo com (Kinshuk et al. 2001), há uma carência na relação pedagógica entre estudante, professor e sistema, bem como a integração do módulo professor em STI. O trabalho de (Yacef, 2002) apresenta uma nova abordagem de um STI, que inclui o professor, denominada Intelligent Teaching Assistant (ITA). No ITA contém os mesmos módulos de um STI, no entanto acrescenta o módulo professor e o módulo interface professor responsáveis pela análise/síntese, monitoramento e assistência pedagógica. Na arquitetura exposta por (Naser, 2016) o módulo professor foi projetado com intuito de permitir ao professor a inserção de materiais educacionais, perguntas e respostas relacionadas ao curso. Além disso, o Módulo Interface Professor consiste em três diferentes módulos de configuração do sistema, onde o primeiro é responsável pela configuração do Modelo do Estudante, o segundo define o Modelo de Organização do Domínio e, por fim, o terceiro módulo é responsável pela manutenção do Repositório. Já na interface do Estudante, o sistema apresenta todos os documentos de aprendizagem e materiais de teste para o estudante. Contudo, ofertar um conteúdo que têm várias informações não assimiladas pelo estudante

pode deixá-lo desmotivado e/ou causar carga cognitiva (excesso de informação). Em recomendação de Objetos de Aprendizagem (OA) em STI, o trabalho de (Ocepek et al. 2013) apresenta uma arquitetura de um sistema adaptativo para recomendação de objetos de aprendizagem a fim de verificar a combinação dos estilos de aprendizagem com os tipos de OA escolhidos pelos estudantes. Inicialmente, verificou a relação entre um estudante de determinado estilo de aprendizagem e suas preferências de mídias. Foi feito um experimento com 272 estudantes e, como resultados observou que não é possível detectar um estilo de aprendizagem dominante, visto que as preferências dos estudantes não relacionaram com o seu estilo de aprendizagem. Além disso, neste trabalho observou que o OA do tipo texto foi a mídia mais adequada, no entanto, estudantes informaram que gostariam de receber algum tipo de mídia oferecida pelo sistema adaptativo. A pesquisa de (Doja et al. 2019) apresenta uma arquitetura adaptativa com intuito de melhorar a capacidade de aprendizagem baseada no estilo de aprendizagem e no nível de conhecimento do estudante. Assim, o sistema proposto avalia o estilo de aprendizagem, o nível de conhecimento, as atividades de aprendizagem e o desempenho dos estudantes durante todo o processo cognitivo. Em seguida, apresenta as recomendações do próximo curso para o estudante de acordo com as informações contidas no perfil do estudante e os resultados das suas avaliações. Entretanto, para (Venugopalan, 2016) a centralização das pesquisas na recomendação dos objetos de aprendizagem baseada em estilos de aprendizagem e testes de capacidade sofrem alguns problemas, tais como: lacunas na relação do conteúdo de aprendizagem, falta de contexto e a diferença entre os resultados avaliativos obtidos com os resultados pretendidos. Isso ocorre devido a complexidade do OA oferecido ao estudante. Para resolver este problema, sistemas adaptativos precisam de mecanismos para determinação e gerenciamento dos conteúdos educacionais, bem como o planejamento adaptativo do curso/ementa.

### 3 I MAPAS DE CONHECIMENTOS ESTRUTURADOS - MCE

A Teoria das Categorias (Eilenberg, 1945) possibilita levantar questões sobre epistemologia e ontologias matemáticas. Sendo assim, é uma generalização da teoria dos conjuntos. A metodologia dos MCE baseia-se matematicamente na Teoria das Categorias e Funtores, sendo a estrutura dos MCE, conforme demonstrada por (Barbosa, 2013), composta pelas definições a seguir.

- 1. Categorias:** indivíduos envolvidos nos processos;
- 2. Objetos:** São conceitos e definições existentes no domínio que deseja ensinar;
- 3. Morfismos:** métodos, ações, aplicações de como manipular os conceitos e definições que estão envolvidos no processo de transmissão do conhecimento em questão;
- 4. Funtores:** efetiva a adaptação dos objetos e morfismos preexistentes na categoria estudante para adquirir ou transformar um novo conhecimento.



Para a construção efetiva do conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem, os MCE propõem efetuar um mapeamento da categoria do professor na categoria do estudante, pelo Funtor. O objetivo do Funtor é garantir a transmissão de conhecimento entre as duas categorias (professor e estudante). Assim, o ideal é que os conhecimentos exigidos inicialmente sejam os mais básicos possíveis para determinado conteúdo. A transferência do novo conhecimento será realizada quando o estudante possuir uma subcategoria com objetos e morfismos mínimos, estabelecidos pelo professor, com uma base sólida para que o Funtor estabeleça entre as duas categorias (Costa et al. 2016). Contudo, durante a transmissão do conhecimento pode gerar dúvidas em relação a conceitos e conhecimentos, esta etapa é denominada área da ignorância, ilustrada na Figura 1, onde o raio representa o conhecimento e a área representa a ignorância (dúvidas) que este raio desperta no estudante.

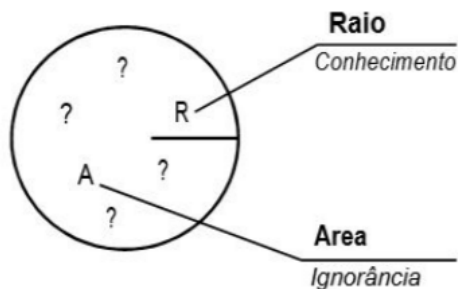


Figura 1: Novo conhecimento implica em nova área de ignorância nos MCE

Ao observar a Figura 1, note que, o raio de conhecimento determina o conteúdo que será transmitido. Este conteúdo exige conceitos que precisam ser adquiridos antes de aumentar o raio de conhecimento e avançar o conteúdo. As dúvidas do estudante são consideradas como pontos de ignorância que representa a ausência de determinado conhecimento ou conceito. Para esta identificação, os MCE possuem uma ferramenta de avaliação, denominada Tabela de Avaliação Quantitativa (TAQ), responsável pela identificação dos pré-requisitos de objetos (conceitos e definições) e morfismos (conhecimentos) que possam existir na categoria estudante. Assim, verifica os conhecimentos/conceitos do estudante se estes são suficientes assimilar o conteúdo que será ensinado. Dessa maneira, os MCE garantem que um estudante nunca passe ao aprendizado de um novo conhecimento sem que antes não tenha aprendido 100% do conhecimento precedente.

## 4 | ABORDAGEM PROPOSTA

Este trabalho propõe a modelagem de um Sistema Tutor Inteligente, denominado STI-Lina, para recomendação automática dos objetos de aprendizagem considerando o conhecimento do estudante. O STILina é amparado pedagogicamente pela teoria dos MCE, descrita na seção anterior. Nesta abordagem, o módulo/interface do professor permite que o professor efetue o planejamento adaptável do curso por meio da estrutura dos MCE. Já na interface do estudante faz-se um mapeamento das dúvidas do estudante sobre os conceitos e conhecimentos necessários para compreensão do novo conhecimento. Além disso, são consideradas diferentes características afetivas do estudante, sendo elas: emoções e perfis de personalidade, com a finalidade de personalizar as estratégias pedagógicas, ou seja, a motivação aplicada ao estudante responsável por estimular suas habilidades de aprendizagem. A Figura 2 exibe a conexão dos módulos, características e informações que compõem a abordagem proposta.

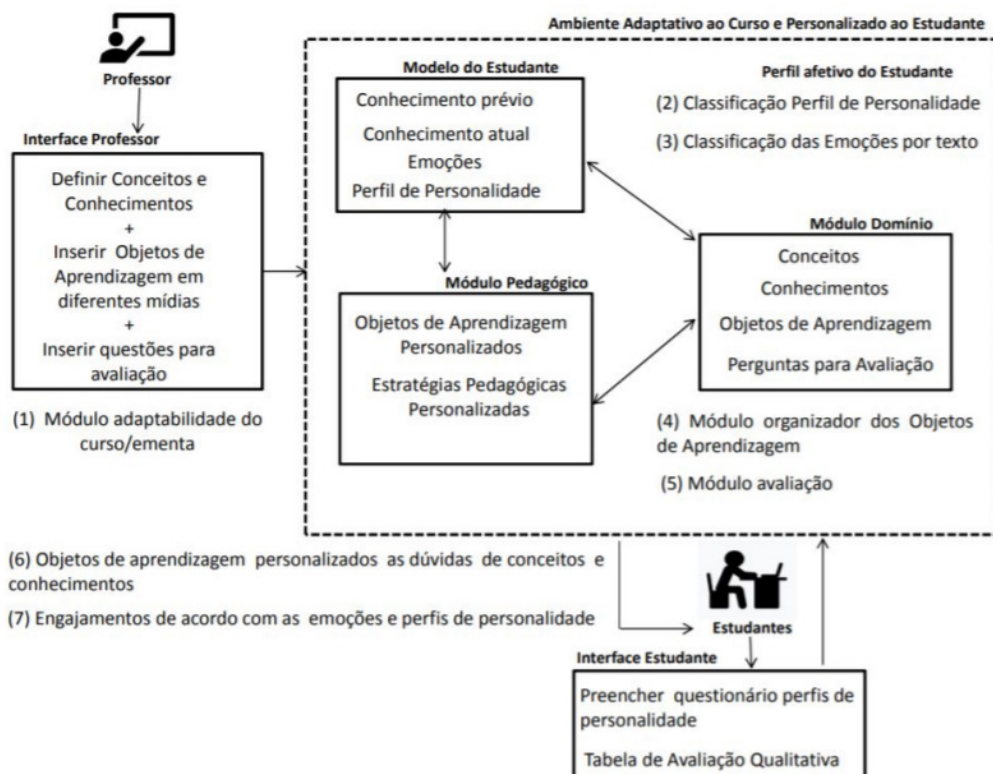


Figura 2: Visão Geral do STI-Lina



Inicialmente, ao observar a modelagem na Figura 2, na interface professor o professor será responsável por determinar os conceitos (definições) e conhecimentos (ações sobre o conceito) mínimos necessários para a compreensão de cada item da ementa/curso. A teoria de (Miller, 1956) indica que a memória do ser humano tem a capacidade de armazenar no máximo entre 5 a 9 informações a curto prazo. No entanto, para (Cowan, 2001) o limite de armazenamento de informação, que não compromete o raciocínio e à aprendizagem, não deve exceder de 3 a 5 informações ao mesmo tempo. Nesta perspectiva e seguindo os MCE, define-se até 5 ramificações de conceitos/conhecimentos que pertencem ao domínio da aprendizagem para cada tópico da ementa do curso.

Além da especificação dos conceitos e conhecimentos básicos para cada item da ementa, o professor será responsável por inserir no sistema objetos de aprendizagem, em diferentes formatos, para cada conceito/conhecimento definidos anteriormente. Com esse planejamento adaptável do curso evita-se a inserção de objetos e morfismos que possam confundir o estudante, ou seja, para cada item da ementa são inseridos apenas os objetos e morfismos mínimos necessários naquele momento do curso. Por fim, para cada item da ementa julga-se necessário que o professor determine questões para avaliação daquele item. Todas essas informações do módulo professor, expostas na Figura 2, serão armazenadas no Modelo de Domínio do STI, onde contém todo conhecimento do que deverá ser ensinado e avaliado, que poderão ser apresentados ao estudante.

O Modelo do Estudante segundo (Chrysafiadi et al., 2015) é o principal módulo da arquitetura do STI, pois é o módulo responsável por armazenar informações/ações do estudante, bem como a maneira como o sistema toma decisões que promovem apoio e instruções personalizadas ao estudante, em momentos apropriados. 5 Nesta abordagem são consideradas informações sobre conhecimento prévio, conhecimento atual, emoções e os nove perfis de personalidade descritos por (Chabot, 2005) cuja teoria da personalidade tem ênfase na aprendizagem. Assim, são armazenadas informações relacionadas as emoções e personalidade do estudante, definidos aqui como perfil afetivo do estudante, com intuito de inserir aspectos motivacionais personalizados e, conseqüentemente promover a regularização das emoções do estudante. Para o desenvolvimento do perfil afetivo do estudante, propõe o desenvolvimento do módulo classificador de emoções do estudante. No momento da submissão deste trabalho este módulo foi desenvolvido utilizando uma rede neural recorrente do tipo Long Short-Term Memory (Sundermeyer et al. 2012). Alguns experimentos foram realizados e foi possível obter uma taxa de 93% de precisão na classificação das seis emoções básicas, a partir das sentenças textuais, em tempo real.

Para o módulo classificador dos perfis de personalidade e determinação das estratégias pedagógicas personalizadas ao estudante o módulo já foi desenvolvido, testado e validado com estudantes reais, onde os resultados e técnicas utilizadas podem ser vistos em (Melo et al. 2017). Num STI o Módulo Pedagógico é responsável pelas estruturas

didáticas, seleção de tópicos e elaboração de estratégias pedagógicas utilizadas em momentos apropriados. No STI Lina, este módulo será responsável pela personalização dos objetos de aprendizagem oferecidos ao estudante. Resumidamente, para cada dúvida do estudante serão apresentados os objetos de aprendizagem relacionados aos conceitos e/ou conhecimentos responsáveis por sanar as dúvidas do estudante.

Além disso, o módulo pedagógico selecionará as estratégias pedagógicas personalizadas ao estudante em função do seu perfil de personalidade. Assim, ao detectar uma emoção prejudicial ao aprendizado o Módulo Pedagógico oferecerá estímulos e/ou motivação responsáveis por aproximar e/ou manter o estudante da emoção favorável ao aprendizado. Essas ações serão realizadas de acordo com as informações contidas no Modelo do Estudante e no Módulo de Domínio. Na interface do estudante, o estudante responderá uma única vez o questionário perfis de personalidade e a classificação do seu perfil de personalidade será armazenada no Modelo do Estudante. Além disso, pretende-se que o sistema faça um mapeamento das variáveis escondidas (dúvidas) do estudante antes de inicializar o processo de transmissão do conhecimento. Este mapeamento é feito por meio da TAQ. Para isto, efetua-se uma avaliação inicial (avaliação diagnóstica) com intuito de verificar o conhecimento prévio do estudante em determinado conteúdo. Assim, solicita que o estudante selecione os itens que ele desconhece sobre conceitos/ conhecimentos pertencentes ao domínio que deseja ensinar. Após identificar as variáveis escondidas o sistema apresentará os objetos de aprendizagem responsáveis por cobrir as dúvidas de pré-requisitos de cada estudante. Feito isto, efetua-se uma nova avaliação, denominada de avaliação formativa, responsável por verificar o aprendizado do estudante em relação a cada item do curso. Ao identificar que não há dúvidas de conceitos e nem de conhecimentos inicializa-se o processo de transmissão do novo conhecimento.

Vale ressaltar que, nesta abordagem, o estudante receberá exatamente o Objeto de Aprendizagem, em diferentes formatos, que garante o aprendizado de cada conceito e conhecimento relacionados de cada item da ementa. Assim, o estudante não consumirá seu tempo na procura de recursos de aprendizagem que não são necessários naquele momento do curso, evitando que ele fique preso em ciclo improdutivo. Desse modo, a recomendação dos objetos de aprendizagem ocorrerá somente quando um funtor entre as duas categorias (estudante/professor) estiverem compatíveis. Tornar uma categoria compatível significa eliminar as variáveis escondidas, ou seja, eliminar todos os pré-conhecimentos necessários que impedem o estudante de ter sua categoria compatível com a do professor. Assim, o sistema de aprendizagem, exposto neste trabalho, torna-se adaptativo ao curso e personalizado ao estudante.

Para a validação computacional da modelagem do STI-Lina, além da implementação do perfil afetivo, será necessário a implementação e integração dos seguintes módulos: Módulo Adaptabilidade do Curso/Ementa, Módulo Avaliação, Módulo Organizador/ Gerenciador dos Objetos de Aprendizagem e, por fim, Módulo Recomendação de Objetos

de Aprendizagem. A seguir serão apresentados os resultados obtidos, com estudantes reais, na validação dos métodos que amparam a abordagem proposta.

## 5 I APLICAÇÃO DOS MCE NA DISCIPLINA MATEMÁTICA FINANCEIRA

Mapas de Conhecimento Estruturados, detalhado na Seção 3, é responsável pela definição dos conceitos e conhecimentos de cada item da ementa. Para validação dos aspectos teóricos dos MCE, em relação ao planejamento adaptável do curso, efetuou-se o planejamento curricular da disciplina de Matemática Financeira. Desse modo, o professor do curso de Pós-Graduação foi informado dos métodos MCE e iniciou o processo de ramificação de cada item da ementa. Esta disciplina tem apenas 3 tópicos especiais denominados “Decisão do Investimento”, “Matemática Financeira” e “Técnicas de Análise de Investimentos”. Para o tópico “Decisão de Investimento” foi ramificado em um conhecimento (ações) e quatro conceitos (definições), o tópico “Técnicas de Matemática Financeira” ficou em um conhecimento “pai” e dois conceitos, um conhecimento “filho” com três conceitos, e outros três conhecimentos “filhos” com mais três conceitos relacionados a cada conhecimento. E, por fim, o tópico “Técnicas e Análise de Investimentos” foi ramificado em três conhecimentos “pais”, sendo o primeiro conhecimento com dois conceitos, três conceitos ramificados no segundo conhecimento e, um conceito associado ao terceiro conhecimento. É importante ressaltar que, essas ramificações não é o que será ensinado ao estudante e sim a especificação dos pré-requisitos de conceitos e conhecimentos mínimos necessários que devem ser apresentados e/ou avaliados antes de apresentar o conteúdo referente ao tópico da ementa ao estudante. No primeiro semestre o índice de aprovação da turma, bem como a avaliação do professor foi de em 74% e 76%, respectivamente. Após a aplicação dos MCE os alunos matriculados na disciplina obtiveram 100% de aproveitamento no curso, bem como o professor também obteve 100% em sua avaliação docente.

Para conseguir transmitir uma informação de uma pessoa para outra, de acordo com o MCE, as duas categorias (estudante/professor) têm que ser compatíveis, ou seja, o estudante tem que ter os mesmos objetos e morfismos (conceitos e conhecimentos) da categoria professor. Para isto, nesta disciplina o professor fez o sequenciamento curricular do curso, seguindo os MCE, e antes de ensinar o tópico da ementa, no ensino presencial, o professor partiu do pressuposto que os alunos não tinham os conhecimentos dos pré-requisitos mínimos necessários. Sendo assim, ensinou todos os pré-requisitos antes de apresentar o conteúdo referente ao item da ementa. Terminado a etapa de cada item da ementa, o professor avaliou o conhecimento do aluno. Desse modo, ao observar a utilização dos MCE na disciplina percebe-se que os MCE podem ser aplicados para promover a adaptabilidade do curso no ensino presencial, no ensino a distância, bem como na aprendizagem corporativa.

## 6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

Neste trabalho propôs a modelagem de um Sistema Tutor Inteligente que inclui a interface e módulo do professor para recomendação automática de objetos de aprendizagem baseado no conhecimento do estudante e nas características afetivas, emoções e perfis de personalidade. Na modelagem do professor efetua-se o planejamento adaptável do curso por meio da estrutura dos Mapas de Conhecimentos Estruturados. Já na interface do estudante faz-se um mapeamento das dúvidas do estudante, utilizando a TAQ, sobre os conceitos e conhecimentos mínimos necessários para compreensão do novo conhecimento, evitando assim a carga cognitiva. Os resultados obtidos na validação dos aspectos pedagógicos que amparam o sistema proposto foram precisos, uma vez que, os métodos foram aplicados e observados na disciplina de Matemática Financeira chegando a uma taxa 100% de aprovação na disciplina após utilização dos MCE. Como trabalhos futuros, pretende-se efetuar a integração do módulo reconhecedor das emoções para verificar a acurácia da classificação das emoções e, em seguida, o desenvolvimento de um agente conversacional para acompanhar auxiliar o estudante de acordo com suas dúvidas de conceitos/conhecimentos, bem como acompanhar a evolução emocional do estudante, ou seja, verificar a permanência ou a aproximação do estudante no estado afetivo ideal à aprendizagem após receber estímulos/motivação adequados à sua personalidade. Ainda como trabalhos futuros, pretende-se implementar o módulo adaptabilidade do curso/ementa e o módulo recomendação os objetos de aprendizagem. Implementar todos os módulos que compõem a arquitetura proposta não é um trabalho trivial, no entanto, por meio dos métodos e modelagem aqui propostos espera-se desenvolver um sistema adaptativo ao curso e personalizado ao estudante que considere o estado emocional e a personalidade do estudante durante o processo de transmissão do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

Azevedo, O. and Jaques, P. (2019). Estudando o impacto das atitudes de agentes pedagógicos em ambientes de aprendizagem: um mapeamento sistemático. XXX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2019) , page 1191.

Barbosa Filho, R. (2013). Uma abordagem para ensino baseada na teoria da aprendizagem significativa utilizando a teoria das categorias. PhD thesis, Universidade Federal de Uberlândia - Departamento de Engenharia Elétrica.

Brusilovsky, P. (2003). Developing adaptive educational hypermedia systems: From design 8 models to authoring tools. Springer

Chabot, D. (2005). Pedagogia emocional-sentir para aprender. Sá Editora.

Chrysafiadi, K. and Virvou, M. (2015). Advances in personalized web-based education. Costa, N. S., da Silva, C. A. L., Ferreira, D. C. M., and Lima, L. V. (2016). Teaching and learning with structured knowledge maps: An analysis about the new approach. *Creative Education*, 7(15):2212.

Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and brain sciences*, 24(1):87–114.

de Melo, S. L., Dantas, A. C., and Fernandes, M. (2017). Modelo do estudante baseado em emoções e perfis de personalidade para recomendação de estratégias pedagógicas personalizadas. In *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*.

Dermeval, D., Paiva, R., Bittencourt, I. I., Vassileva, J., and Borges, D. (2018). Authoring tools for designing intelligent tutoring systems: a systematic review of the literature. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 28(3):336–384.

Doja, M. et al. (2019). Recommender system for personalized adaptive e-learning platforms to enhance learning capabilities of learners based on their learning style and knowledge level.

Eilenberg, S. and MacLane, S. (1945). General theory of natural equivalences. *Transactions of the American Mathematical Society*, 58(2):231–294.

Felder, R. M. and Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engr. Education*, 78(7):674–681.

Giraffa, L. M. M. and Viccari, R. M. (1999). Estratégias de ensino em sistemas tutores inteligentes modelados através da tecnologia de agentes. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 5(1):9–18.

Kinshuk, Tretiakov, A., Hong, H., and Patel, A. (2001). Human teacher in intelligent tutoring system: a forgotten entity. In *Proceedings IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, pages 227–230. IEEE.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological review*, 63(2):81.

Naser, S. S. A. (2016). Itsb: An intelligent tutoring system authoring tool. *Journal of Scientific and Engineering Research*.

Ocepek, U., Bosnic, Z., Serbec, I. N., and Rugelj, J. (2013). Exploring the relation between learning style models and preferred multimedia types. *Computers & Education*, 69:343–355

Rosatelli, M. C. (2000). Novas tendências da pesquisa em inteligência artificial na educação. VIII Escola de Informática da SBC Sul, pages 179–210.

Silva, G. T. (2005). Adaptação em um sistema educacional hipermídia baseada na classificação de perfis de usuários.

Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Allyn & Bacon.

Sundermeyer, M., Schluter, R., and Ney, H. (2012). Lstm neural networks for language modeling. In Thirteenth annual conference of the international speech communication association.

Venugopalan, S., Srinath, M., and Rodrigues, P. (2016). Recommender system for elearning through content and profile based approach. In Proceedings of the Second International Conference on Information and Communication Technology for Competitive Strategies, pages 1–5.

Vesin, B., et al. (2012). Protus 2.0: Ontology-based semantic recommendation in programming tutoring system. *Expert Systems with Applications*, 39(15):12229–12246.

Woolf, B. (2010). Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning. Morgan Kaufmann.

Yacef, K. (2002). Intelligent teaching assistant systems. In International Conference on Computers in Education, 2002. Proceedings., pages 136–140. IEEE.

## SABERES DOCENTES NAS AÇÕES DE EXTENSÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA (EAD)

*Data de aceite: 01/07/2021*

*Data de submissão: 30/05/2021*

### **Rafaela Celi Lima Figuerêdo**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará

### **Cassandra Ribeiro Joye**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará

### **Paulo Alexandre Rurato**

Universidade Fernando Pessoa

### **Rui Leandro Maia**

Universidade Fernando Pessoa

**RESUMO:** A estruturação pedagógica das Ações de Extensão vem sendo analisada sobre diferentes enfoques, proporcionando uma gama potencial de pesquisas, em especial na modalidade a distância. O objeto dessa escritura é analisar quais saberes são mobilizados pelos docentes aos desenvolverem práticas extensionistas, a fim de identificar as demandas em relação ao processo formativo dos professores que atuam na extensão em EaD. O estudo aportou-se nos escritos de Tardif (2011), Kenski (2007), dentre outros. O percurso metodológico da investigação constitui-se pela abordagem qualitativa, aliando-se às técnicas de coleta de dados bibliográficos e documentais que permitiu observar que os saberes dos professores nas ações de extensão, são plurais e conservam saberes da educação presencial, porém incorporando aspectos

específicos, o que permite inferir a existência de um paradoxo: ao mesmo tempo em que os saberes estão presentes nas duas modalidades de ensino, apresentam particularidades no que diz respeito a sua mobilização. Isso também revela que os Saberes se aproximam pela sua essência e se distanciam pela maneira com que permeiam as práticas pedagógicas.

**PALAVRAS - CHAVE:** Saberes Docentes. Extensão. EaD.

### TEACHING KNOWLEDGE IN EXTENSION ACTIONS

**ABSTRACT:** The pedagogical structure of the Extension Actions has been analyzed under different approaches, providing a potential range of research, especially in the distance modality. The object of this writing is to analyze what knowledge is mobilized by teachers when they develop extension practices, in order to identify the demands in relation to the training process of teachers who work in extension in distance education. The study was based on the writings of Tardif (2011), Kenski (2007), among others. The methodological path of the investigation is constituted by the qualitative approach, allying with the techniques of collection of bibliographic and documentary data that allowed to observe that the teachers' knowledge in the extension actions, are plural and preserve knowledge of the face-to-face education, but incorporating specific aspects, which allows us to infer the existence of a paradox: at the same time that the knowledge is present in the two teaching modalities, they present particularities with regard to their mobilization. This also reveals that Knowledge

is approached by its essence and is distanced by the way in which pedagogical practices permeate.

**KEYWORDS:** Teaching knowledge. Extension. EAD.

## 1 | INTRODUÇÃO

O tema saberes docentes vem ganhando espaço nas recentes pesquisas, tanto internacional como nacionalmente. Tardif (2010) argumenta que hoje em dia ainda não é fácil responder o que vem a ser os saberes dos professores. Justifica o fato por três razões importantes. Primeiro, porque o campo de pesquisa sobre o assunto é muito dividido, abarcando diversas disciplinas e teorias, que não puderam ser integradas em torno de uma visão comum do saber profissional. Aporta que as numerosas correntes de pesquisa apresentam os saberes como representações mentais, crenças particulares, regras tácitas de ação, argumentos práticos, competências, saberes da ação, entre outros.

Segundo, que os saberes docentes vêm interligados às demais dimensões do trabalho dos professores, a saber, “formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas” (TARDIF, 2011) dentre outros.

O terceiro ponto refere-se ao fato que de as questões normativas e epistemológicas não são totalmente separáveis. Sendo assim, os saberes “são integrados às práticas docentes cotidianas as quais são amplamente sobre determinadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas” (*ibidem*).

Contudo, apesar dessas três observações, o autor argumenta que há mais de três décadas as diversificadas pesquisas vêm mostrando alguns pontos importantes, destacando quatro deles: primeiro, os saberes dos professores são enraizados no seu trabalho e na sua experiência de vida; segundo, estes saberes estão fundamentados em sua experiência de vida no trabalho; terceiro, os saberes são caracterizados pelo contexto de interação com os estudantes, assim, são saberes com interações humanas, marcados por essa interação; quarto e último, os saberes também dependem do contexto socioeducativo e institucional no qual a sua profissão está inserida. Sendo assim, “os saberes dos professores são saberes em debate” (TARDIF, 2011).

A partir do exposto, o próprio autor destaca a centralidade ainda vigente sobre o assunto dos saberes docentes no meio acadêmico e nas investigações, bem como na própria profissão docente. Assim, utilizando os conceitos deste autor, trago um diálogo com a Extensão e interligando com Educação a Distância.



## 2 | SABERES DOCENTES NAS AÇÕES DE EXTENSÃO EM EAD

Ao refletir sobre o tema saberes docentes, diversos questionamentos surgiram: quais são os saberes docentes dos profissionais, que atuam na Extensão em EaD? Como os extensionistas percebem e definem os seus saberes docentes? Como estes são mobilizados, construídos, adquiridos e/ou adaptados (recontextualizados) para a atuação na modalidade a distância?

Tardif (2011) expõe sobre os saberes docentes considerando duas importantes vertentes: o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação. Para o autor, não se pode estudar o saber docente sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto onde os profissionais do ensino estão inseridos. Desta forma, os saberes só têm ou adquirem sentido na sua relação com o trabalho dos professores. O saber docente é um saber sobre o trabalho, para o trabalho e que vem do trabalho. Até mesmo aqueles saberes adquiridos em tempos e espaços anteriores à prática profissional só passam a ter significado quando se encontram, se defrontam com as necessidades profissionais dos professores.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2011, p. 11).

Para ilustrar, abaixo apresento a Figura 1, onde se tem uma visão geral da ideia defendida pelo autor sobre os saberes docentes.

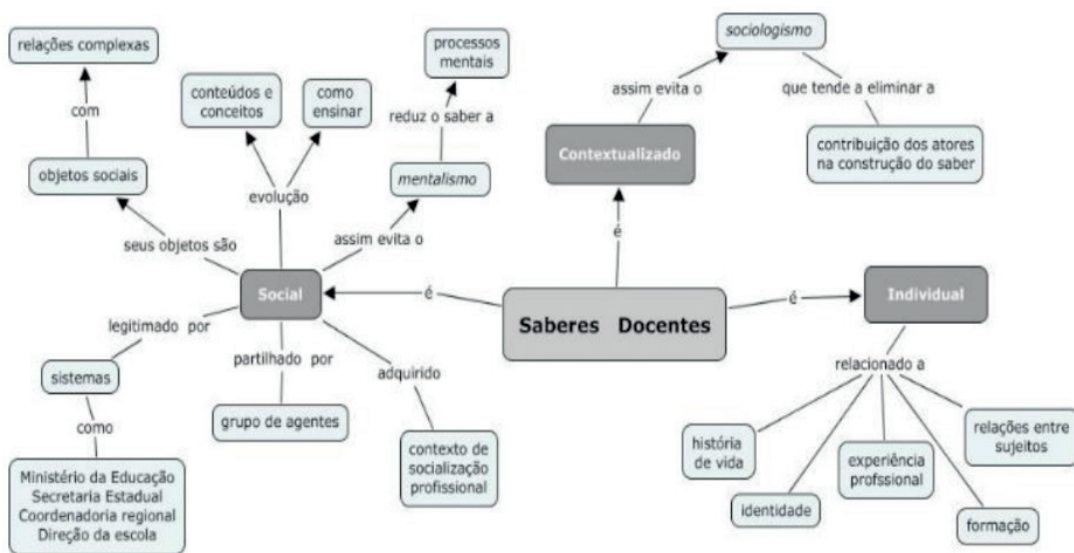


Figura 1 – Saberes Docentes.

Fonte: Adaptada pela pesquisadora, baseado em Tardif (2011).

Tardif (2011) expõe que os saberes docentes são sociais, contextualizados e individuais, dando margem a uma ampla discussão sobre o assunto e enfatizando o cuidado que se deve ter com o mentalismo<sup>1</sup> e o sociologismo<sup>2</sup>.

Os saberes docentes são sociais, pois são adquiridos no contexto de socialização profissional, ou seja, ao longo de sua carreira o professor vai construindo progressivamente esses saberes, como conhecer o ambiente de trabalho ao passo que nele se insere e o interioriza para a ação docente. São sociais também, pois são partilhados por um grupo de agentes que pertencem ao mesmo núcleo no ambiente escolar, os professores, os quais têm uma formação inicial comum em cada área específica, podendo variar de acordo com os níveis ou graus de ensino.

A legitimação dos saberes docentes por sistemas também lhe confere o caráter social, pois “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (TARDIF, 2011, p. 12). Este vem pela negociação em distintos momentos com diferentes grupos, pois o que um professor deve saber ensinar, acima de tudo, é um conhecimento construído e valorizado socialmente, legitimado pelo grupo que o construiu, sendo função da escola perpetuá-lo. Cabe ressaltar que neste sentido a modalidade a distância atua de forma análoga, pois os conhecimentos a serem ensinados são pensados e discutidos por uma equipe docente.

Os saberes docentes são sociais, pois os seus objetos de trabalho são objetos sociais que estão inter-relacionados mediante relações complexas. O professor ao trabalhar com os alunos tem um objetivo, educá-los; ninguém ensina algo a um ser inanimado. Deste modo, os estudantes fazem parte do processo de construção dos saberes dos professores, pois é também na relação com eles que este professor aprende a sua profissão.

A evolução dos conteúdos e conceitos assim como do saber ensinar também fazem os saberes docentes serem sociais, pois esta evolução advém de características sociais, sendo que algo pode ser bom hoje e já não ser tão bom amanhã. Desta forma, considerando os saberes docentes como sociais, procura-se evitar o mentalismo, que tende a reduzir os saberes a processos mentais do próprio indivíduo, sua atividade cognitiva, como representações, crenças e esquemas, por exemplo.

Percebemos também, na Figura 1 que os saberes docentes são contextualizados, evitando o sociologismo, que busca a eliminação das contribuições dos sujeitos envolvidos no processo de educação, tratando-o somente “como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores” (TARDIF, 2011, p. 14).

Por último, na figura supracitada, os saberes docentes tem a característica pessoal, pois dependem diretamente da história de vida de cada sujeito, sua formação inicial e

1 Tende a reduzir os saberes a processos mentais do próprio indivíduo, sua atividade cognitiva, como representações, crenças e esquemas.

2 Busca a eliminação das contribuições dos sujeitos envolvidos no processo de educação.

continuada, sua identidade e personalidade, a forma como se relacionam com os demais atores no âmbito educacional e com a trajetória profissional que vão construindo durante os anos de atuação docente. É importante salientar os saberes adquiridos em contextos pré-profissionais, como a influência da família, as experiências escolares enquanto aluno, os valores e princípios aprendidos pelo professor em sua educação, a construção do caráter e princípio éticos, entre outros.

Os saberes mobilizados estão sempre ligados a uma situação de trabalho com outro; sum saber ancorado numa tarefa complexa permeada por utilização de múltiplas tecnologias, situado num espaço de trabalho virtual, enraizado numa instituição e numa sociedade contemporânea.

O autor também expõe, os saberes docentes considerando duas vertentes: o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação. Decompõe, então, este saber advindo de várias fontes. Ele apresenta os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2011), que na visão de Borges (2004) é uma proposta de um modelo de análise que se baseia na origem social dos saberes.

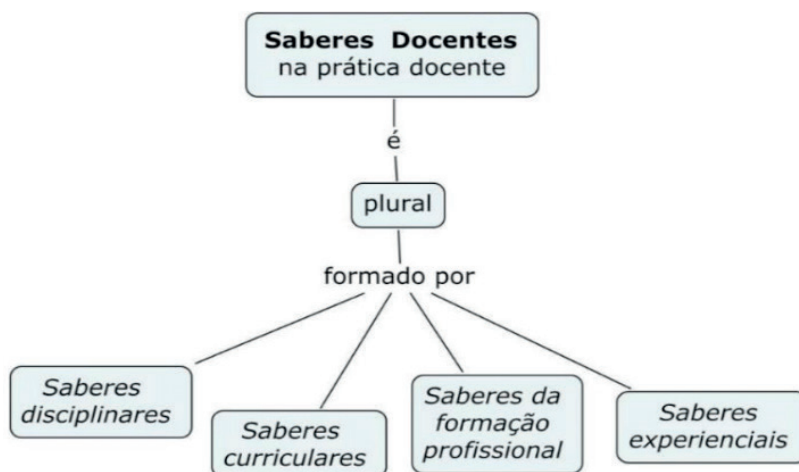


Figura 2: Saberes docentes na prática.

Fonte: Adaptada pela pesquisadora, baseado em Tardif (2011).

Os saberes disciplinares fazem referência aos saberes relacionados aos diversos campos de conhecimentos constituídos hoje em nossa sociedade. Nas universidades, normalmente aparecem na forma de disciplinas ou blocos temáticos, elucidando determinado conjunto de conceitos numa respectiva área. Por exemplo, as disciplinas voltadas para a Matemática, como Cálculo ou Álgebra, salientando que estas são transmitidas sem dialogarem com a Faculdade de Educação e os cursos de formação docente, na maioria das vezes.

Os saberes curriculares, por sua vez, focam os discursos da instituição escolar, bem como seus objetivos, conteúdos e métodos. Conforme esta organização é que a escola transmite os valores que julga necessários à sociedade em geral, de acordo com o planejamento escolar, em forma de programas a serem aprendidos e aplicados pelos docentes.

Os saberes de formação profissional, também chamados de saberes pedagógicos, são os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, sendo chamado de “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2011, p. 36), seja na formação inicial ou continuada.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Ainda, os saberes experienciais, que são saberes específicos desenvolvidos pelos professores em seu trabalho diário, na execução de suas funções e no conhecimento de seu espaço de atuação. São saberes que nascem com a experiência e por ela são corroborados, incorporados à prática no formato de habilidades e *habitus*. Saberes experienciais são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2011, p. 48-49). Borges (2012) também corrobora com esta ideia, afirmando que se os saberes da prática profissional são essenciais, devem estes ser estudados paralelamente aos saberes acadêmicos.

### 3 I SABERES MOBILIZADOS NA EAD

A prática pedagógica não é neutra, está arraigada em concepções epistemológicas e os docentes mobilizam determinados saberes, a partir de suas experiências profissionais e de vida, de sua formação e de como concebem o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, Paulo Freire (1989, p. 9) é claro ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, todas as percepções, todas as experiências vivenciadas pelo indivíduo são fundamentais para a sua formação como um todo. Sob essa ótica, Tardif (2003, p. 19) traz a sua contribuição, afirmando que “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”.

Essas ideias são evidenciadas nessa análise, no qual são identificados saberes mobilizados na prática pedagógica na educação a distância. Nessa perspectiva, no diagrama que segue, podemos verificar que alguns saberes mobilizados na educação presencial também são mobilizados na educação a distância, o que já indica uma aproximação com as pesquisas de Tardif (2003) e Gauthier *et al.* (2006).

EDUCAÇÃO PRESENCIAL		EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Saberes de Tardif (2003)	Saberes Gauthier <i>et al.</i> (2006)	Saberes Rodrigues (2009)	Saberes docentes Instituição pesquisada <sup>3</sup>
Saberes disciplinares	Saberes curriculares	Saberes didáticos (desenho didático, mediação e avaliação)	Saberes do conteúdo, saberes da relação teoria e prática, saberes da experiência.
Saberes experienciais	Saber experiencial	Saberes epistemológicos (psicopedagógicos, político-filosóficos, comunicacionais)	Concepção e modelo de EaD, saberes pedagógicos, saberes da mediação, saberes do planejamento e avaliação, saberes relacionados à reflexão sobre a prática docente, Saberes da relação – comunicação, interação, linguagem, retorno/ feedback.
Saberes profissionais	Saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber da ação pedagógica	Saberes Tecnológicos	Ferramentas e recursos tecnológicos

Quadro 1 – Saberes mobilizados na educação presencial x educação a distância.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao longo deste estudo, foi possível corroborar as afirmações de Tardif (2003), Pimenta (2000) e Gauthier *et al.* (2006), no sentido de que a ação docente, em ambientes virtuais, conserva saberes e características da modalidade presencial, todavia, no caso da Instituição pesquisada, emergiram novos aspectos, considerando as especificidades da EaD e de uma prática mediada pela tecnologia.

Cabe destacar que também foram apontados saberes diferentes, tais como: saberes tecnológicos, do desenho didático, da mediação e da avaliação, que foram nominados pela autora como saberes didáticos. Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2006, p. 339) explicam:

O saber é muito mais fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto. Por isso mesmo, **o saber remete a algo que é intersubjetivamente aceitável para as partes presentes.** Além do mais, **a validação do saber vai variar** de acordo com a natureza da relação com o mundo na qual os sujeitos se inserem. Finalmente, um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado em si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão (grifo nosso).

<sup>3</sup> A partir da sistematização dos saberes expressos pelos servidores, já os reunimos em grupos considerando a aproximação dos dados.

Com base nas palavras anteriores, podemos destacar que o que prepondera, ao ser apontado um saber, é o reconhecimento como tal pelos integrantes de um determinado grupo e é nesse sentido que os saberes podem ser variáveis.

## 4 | CONCLUSÃO

Com base nas constatações desta pesquisa, foi possível inferir que chegamos a um paradoxo: ao mesmo tempo em que os saberes estão presentes nas modalidades de ensino presencial e a distância, essas apresentam particularidades no que tange à sua mobilização na Extensão.

Nesse sentido, os saberes aproximam-se pela sua essência, porém distanciam-se pela maneira com que se fazem presentes nas práticas pedagógicas. Assim, torna-se importante promover momentos de reflexão sobre a prática, a fim de que os saberes que permeiam à docência estejam em permanente discussão e revisão.

Os saberes docentes estão presentes em qualquer atividade, seja ele no ensino, na pesquisa ou na extensão, contudo sempre com particularidades. Importante destacar que o saber docente é social, individual e contextualizado, sendo necessário estudá-lo com esse viés. Ainda, ressaltamos que o saber docente é um saber sobre o trabalho, para o trabalho e que vem do trabalho, estando o professor (extensionista) imerso neste universo. Da classificação exposta por Tardif (2011), finalizo ressaltando que os saberes docentes na prática é plural, formado pelos saberes disciplinares, curriculares, de formação profissional e vinculados a experiência, descritos no transcorrer do texto.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 6.495, de 30 de Junho de 2008**. Institui o Programa de Extensão. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

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

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPEd, n. 18, p. 101-107, set./dez. 2001.

SOUSA, A. L. L. **A história de extensão universitária**. São Paulo: Alínea, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

## EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

*Data de aceite:* 01/07/2021

*Data de submissão:* 03/05/2021

### **Simone Silveira da Silva**

Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-graduação em Educação *Lato Sensu* - Faculdade de Educação Pelotas – RS  
<https://orcid.org/0000-0001-7197-6965>

### **Helenara Plaszewski**

Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação Pelotas – RS  
<https://orcid.org/0000-0001-7114-7542>

**RESUMO:** O presente artigo tem por escopo apresentar uma análise da produção científica de pesquisas a respeito dos benefícios da Educação Assistida por Animais (EAA). Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica nos portais de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Google Scholar e Portal Scielo (Scientific Electronic Library Online) de acordo com critérios estabelecidos utilizando-se os descritores Educação Assistida por Animais, Animal Assisted Education e Animal Assisted Therapy, entre aspas com os filtros Animal Assisted Education, periódicos revisados por pares e sem recorte temporal. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 17 artigos foram analisados. A análise qualitativa das pesquisas permitiu identificar benefícios da EAA

em nível psicológico e cognitivos nas crianças envolvidas nos estudos, apesar de evidenciar diferenças nas temáticas, na metodologia e no referencial teórico que balizavam as pesquisas. Ademais, o estudo possibilita inferir que vem aumentando o número de pesquisas acerca do tema ao longo dos anos, mas existe relativa escassez de pesquisas científicas sobre o tema no Brasil, sendo necessário maior reconhecimento e investimento em pesquisas no campo da educação.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação Assistida por Animais, Interação, Aprendizagem.

### **ANIMAL ASSISTED EDUCATION: A LITERATURE REVIEW**

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to present an analysis of the scientific production of research regarding the benefits of Animal Assisted Education (AAE). As a methodology, bibliographic research was used in the journals portals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), Google Scholar and Portal Scielo (Scientific Electronic Library Online) according to criteria established using the descriptors Education Assisted by Animals, Animal Assisted Education and Animal Assisted Therapy, in quotes with the Animal Assisted Education filters, peer-reviewed journals and with no time frame. After applying the inclusion and exclusion criteria, 17 articles were analyzed. The qualitative analysis of the research, it was possible to identify the benefits of AAE at a psychological and cognitive level in the children involved in the studies, despite evidencing differences in the themes, methodology and theoretical framework



that guided the research. In addition, the study makes it possible to infer that the number of researches on the subject has been increasing over the years, but there is a relative scarcity of scientific research on the subject in Brazil, requiring greater recognition and investment in research in the field of education.

**KEYWORDS:** Animal Assisted Education, Interaction, Learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

A relação entre o homem e o cão sempre ocupou lugar de destaque na história da humanidade. Historiadores relatam que o processo de domesticação dos cães, que consiste na “modificação de algumas características comportamentais e fisiológicas de uma espécie animal”, data de muitos anos (ROCHA; MUÑOZ; ROMA, 2016, p. 45). Há quem defenda que tal processo se iniciou há cerca de 135.000 anos, no período paleolítico, mas outros autores afirmam que a domesticação consciente se iniciou há 14.000 anos. De acordo com estes autores, os cães seriam descendentes de lobos que na antiguidade teriam se aproximado dos homens pela facilidade de alimentação, através do consumo dos restos de comida, e aos poucos sofrido alteração em seus padrões comportamentais e fisiológicos apartando-se assim do restante da matilha (ROCHA; MUÑOZ; ROMA, 2016). Esta aproximação foi progressiva aumentando cada vez mais a dependência entre as espécies e, aprimorando sensivelmente as características dos lobos a fim de facilitar a convivência com o ser humano. Segundo Bueno (2020, p.11): “Isso explicaria por que os cães domésticos de hoje são muito diferentes de seu ancestral, o lobo-cinzento. Essas mudanças incluem, além de maior docilidade, alterações genéticas no tamanho, na cor e nas características faciais”.

Seja como animal de companhia ou auxiliar nos trabalhos domésticos esta relação foi sendo marcada pela cumplicidade, evoluindo atualmente para uma relação de muito afeto. Cada dia se torna mais comum encontrar famílias em que um dos membros é um cão, gato ou outro animal de companhia. Pesquisas apontam que em muitos dos casos os humanos relatam ser o animal o membro da família que mais gosta deles (GAZZANA, 2015, online). Os cães antes vistos como responsáveis pela guarda da propriedade de seus donos, aos poucos foram sendo integrados ao seio da família. Segundo a Dra. Sandra McCune, pesquisadora do Instituto de Waltham (Waltham Center for Pet Nutrition) na Inglaterra que é um dos maiores centros de pesquisa na área do comportamento e nutrição animal, destinando uma boa porcentagem de suas pesquisas à antrozoologia, estudo das interações entre nós humanos e os diferentes bichos: cães, gatos, aves e até peixes. Em se tratando dos cães esses têm um papel importante em uma sociedade em que as pessoas estão cada vez mais isoladas socialmente, principalmente os adultos mais velhos, desenvolvendo problemas de saúde como a depressão.

Destaca Faraco (2003, p.27) que:

Respaldando a funcionalidade da relação entre seres vivos, Levinson (1968) entende que, para o homem, o convívio com animais domésticos é uma das formas de manter a sanidade mental. Procura mostrar que a domesticação dos animais não ocorreu acidentalmente, mas sim atendendo às razões utilitárias e também às necessidades de higiene mental.

São muitos os benefícios da relação do homem com os animais, em especial com os cães, reconhecendo os ganhos para a saúde física e psicológica. Em se tratando do campo educacional, a escola apresenta uma variedade de desafios devido a diversos problemas com os alunos, tais como: dificuldade de interação, sociabilidade, adaptação, medos, ansiedades, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Notícias dão destaque a atividades que envolvem o uso do cão como auxiliar nos processos terapêuticos e educacionais, as chamadas Interações Assistidas por Animais (IAA). São casos em que cães são levados para visitar pacientes acamados em hospitais ou internados em clínicas de idosos e utilizados em processos educativos em escolas. A Interação Assistida por Animais (IAA) é um processo que utiliza o animal como mediador dos processos educativos e/ou terapêuticos e que pode se dar através de Atividade Assistida por Animais (AAA), Terapia Assistida por Animais (TAA) ou Educação Assistida por Animais (EAA).

A maior parte dos estudos encontrados descrevem intervenções no campo da saúde, normalmente relacionados à Terapia Assistida por Animais, no qual médicos e psicólogos argumentam positivamente sobre os efeitos provocados pelo contato dos animais com os pacientes. Os ganhos estão geralmente relacionados à melhora emocional, o que reflete na continuidade do tratamento. Mesmo com o reconhecimento dos benefícios desta prática, médicos e familiares de pacientes ainda não conseguem mensurar os ganhos e, nem os casos em que tal intervenção é mais eficiente e por esse motivo reconhecem a necessidade de mais estudos nesta área. Nobre (2017, p.80), descreve Terapia Assistida por Animais (TAA) como “[...] uma intervenção direcionada, com objetivo de desenvolver e melhorar aspectos sociais, físicos, emocionais e cognitivos, desenvolvida junto com profissional da saúde [...]”.

Segundo estudo de Abrahão e Carvalho (2015), que traz a definição da Delta Society, um dos órgãos reguladores da Atividade Assistida por Animais (AAA):

A AAA oferece oportunidades de benefícios motivacionais, recreativos, educacionais e/ou terapêuticos para melhorar a qualidade de vida, AAAs são realizadas em diferentes ambientes por profissionais especialmente treinados, para-profissionais e/ou voluntários, em associação com animais que atendam a critérios específicos. (ABRAHÃO e CARVALHO, 2015, p.4)

Como podemos observar a AAA pode ser aplicada tanto em ambientes hospitalares quanto educacionais, sinal da versatilidade deste tipo de atividade. Motivo pelo qual também encontrou-se um número significativo de trabalhos publicados.

Quanto à Educação Assistida por Animais (EAA), que tem como objetivo primordial

a promoção da aprendizagem estimulando o desenvolvimento psicomotor e psicossocial do menor (ABRAHÃO; CARVALHO, 2015, p.1), os trabalhos encontrados são em menor quantidade.

A psiquiatra Nise da Silveira<sup>1</sup> foi precursora no uso da Interação Assistida por Animais no Brasil ao possibilitar a interação entre animais (cães e gatos) e pacientes psiquiátricos obteve resultados significativos quanto ao comportamento destes indivíduos. Posteriormente o psicólogo infantil americano Boris M. Levinson desenvolveu no início dos anos 60, do século XX, estudos para provar a eficiência desta interação. A descoberta do psicólogo aconteceu de forma inusitada, quando um paciente seu, uma criança com dificuldades de socialização, ao interagir com o labrador de sua propriedade demonstrou tranquilidade para responder as perguntas que lhe foram feitas durante uma consulta.

Segundo Levinson (1978, p. 1034, tradução nossa):

As crianças que estão tendo dificuldades em dominar habilidades adequadas à idade como disciplinas acadêmicas, podem ter algum conforto com o treinamento bem sucedido de um animal de estimação e, portanto, sofrem menos com os golpes de sua auto-estima que resultam em experiências de fracasso na escola. (tradução nossa)

A teoria sócio interacionista de Vygotsky (1896-1934)<sup>2</sup>, pode ajudar-nos a compreender os benefícios da interação entre homens e animais. Segundo este autor a relação do homem com o mundo se dá através de uma atividade mediada. Mediação que pode se dar por meio de instrumentos ou de signos. Segundo Oliveira (1997, p.33):

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Oliveira (1997), à luz de Vygotsky, relata que as experiências vividas pelas crianças são responsáveis por modelar seu pensamento. Diante disto o cão pode atuar como mediador entre a criança e a sociedade. Wallon (1879-1962)<sup>3</sup> acrescenta à necessidade de interação a afetividade como elemento fundamental na formação do indivíduo. Em consonância com o exposto, anteriormente, Levinson (1978, p. 1035, tradução nossa) destaca que:

---

1 A terapia assistida por animais como uma forma de associação: um estudo antropológico sobre a relação humano-animais na promoção da saúde humana, no Brasil Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179467/001067032.pdf?sequence=1>> Acesso em: 05 out. 2020.

2 Lev Semionovich Vygotsky - Pensador importante por ter sido o pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Dedicou-se a estudos voltados para os distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiências congênicas e adquiridas (IVIC, 2010).

3 Henri Paul Hyacinthe Wallon foi um filósofo, médico, psicólogo e político francês. Tornou-se bem conhecido por seu trabalho científico sobre Psicologia do Desenvolvimento, em que assume uma postura notadamente interacionista. Na teoria da psicogênese Wallon explica que a criança passa por diferentes estágios que variam entre momentos de interiorização e outros de exteriorização (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

[...] o amor é um ingrediente necessário para o processo de crescimento da criança. Quando a criança se sente segura sabendo que é amada, ela é livre para correr o risco de experimentar um comportamento novo e mais maduro [...]. Um companheiro animal não tem inibições. Mostrará em termos inconfundíveis seu amor pela criança.

A teoria de Jean Piaget (1896-1980), biólogo suíço, que propôs que as aprendizagens do indivíduo ocorrem a partir de sucessivos processos de assimilação e acomodação, também ajuda a pensar o papel do cão na construção do conhecimento pela criança. Para ele o sujeito evolui em interação com o meio, em um constante processo de adaptação, “a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências ambientais” (BASSO, 2000, p.1).

Segundo Petenucci (2016), a EAA passa a ter respaldo teórico e metodológico das abordagens que orientam a sua prática por ser uma ferramenta pedagógica no ambiente escolar. Defende que atividades envolvendo animais permitem ganhos significativos imediatos, tanto no que diz respeito à interação, ao interesse e a quebra de barreiras e dificuldades para aprender, etc.

Com a disseminação pelo mundo todo, das atividades de Interação Assistida por Animais, surgiram organizações em diferentes países, com a finalidade de orientar e dar treinamento a pessoas interessadas em desenvolver este tipo de trabalho. Com o tempo estas organizações se reuniram e criaram a Associação Internacional de Organizações de Interação Humano-Animal (IAHAIO)<sup>4</sup>, que congrega diferentes membros, em diferentes lugares do mundo, tendo hoje mais de 100 organizações associadas. Sua missão é fornecer liderança mundial através da pesquisa e interação entre os membros. No Brasil, o Instituto Vincular-se, com sede em São Paulo, é um dos membros afiliados, o trabalho desenvolvido envolve a psicoterapia com auxílio de animais para o atendimento de pessoas enlutadas<sup>5</sup>. Os membros da IAHAIO além dos atendimentos oferecem cursos de formação para pessoal interessado em IAA e adestramento para os animais envolvidos no trabalho.

A Educação Assistida por Animais (EAA) é uma prática que apresenta aspectos promissores em termos pedagógicos utilizando o cão como mediador dos processos educativos, podendo ser objeto de muitos estudos que visam listar os efeitos de tal prática na vida escolar de alunos da educação básica.

Aponta Petenucci (2016) que educação assistida por animais é:

[...] escolher um caminho entre tantas opções de ação no processo de ensino-aprendizagem, surge a utilização dos animais na área pedagógica como ferramenta educativa, uma vez que animais e homens estão ligados por diversos motivos desde a antiguidade (PETENUCCI, 2016, p.297).

4 Organização não governamental, com sede em Washington/EUA em funcionamento desde 1992. Disponível em: <<https://iahaio.org/>> Acesso em: 05 out. 2020.

5 Página do Instituto. Disponível em: <<http://vincularse.com.br/>> Acesso em: 05 out. 2020.

Então, justificamos que o interesse e aproximação com o tema surgiu da observação do quanto a relação homem-animal se estreitou nos últimos anos e partimos na busca por aprofundar mais a respeito do assunto no ano de 2017 e o contato inicial com a temática se deu através do projeto Pet Terapia/UFPel, coordenado pela professora Márcia Nobre que, desde 2006, realiza trabalhos de mediação cão-humano em escolas de ensino regular e especial e, hospitais na cidade de Pelotas. A equipe é composta por veterinários, psicólogos, pedagogos, enfermeiros e outros profissionais da saúde e educação. Os cães que fazem parte do projeto são treinados e sujeitos a cuidados rigorosos com saúde e alimentação. O bem-estar animal também recebe especial atenção, procurando não submeter os cães terapeutas a trabalho excessivo e um dos aspectos mais importantes da intervenção é o estabelecimento de uma relação de afinidade entre cão e humano. Foi através da Dra. Márcia que fui apresentada a literatura que me permitiu a apropriação da nomenclatura específica da área e de alguns estudos até então realizados.

Na investigação referente à área da educação, os estudos envolvendo EAA, ainda são recentes, bem como grande parte das pesquisas envolvem principalmente crianças com alguma deficiência. Embora haja relatos de que os benefícios do convívio com um animal, seja ele um cão, gato ou outro animal doméstico, pode ser vantajoso para qualquer ser humano.

Assim sendo, em face desta breve introdução a respeito da Educação Assistida por Animais, bem como o interesse e leituras que se vem realizando, é que originou o contexto desta pesquisa que foi desenvolvida no Curso de Especialização em Educação – Área de Concentração: Educação, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas.

Em razão do trabalho, o objetivo foi realizar uma revisão bibliográfica, identificada como “estado da questão ou do conhecimento” mapeando as publicações científicas referente à Educação Assistida por Animais (EAA) disponíveis no Banco de Dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), portal do Google Scholar e do Portal Scielo (Scientific Electronic Library Online).

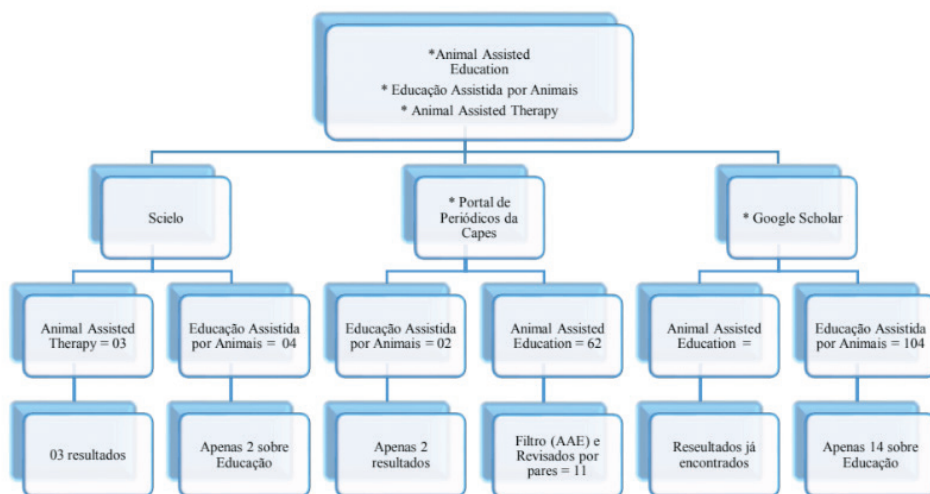
A questão de pesquisa é: *o que apontam as pesquisas a respeito dos benefícios da Educação Assistida por Animais (EAA)?* Têm-se por hipótese que EAA traz grandes benefícios para interação e aprendizagem do aluno, mas existem poucas pesquisas a respeito no Brasil.

A escolha dos portais de busca como fonte de pesquisa partiu da premissa de que por estarmos em período de pandemia, inviabiliza a pesquisa ao acervo físico das Bibliotecas, em razão disso, os sites apresentam-se como possibilidade de acesso à produção científica do Brasil e do Mundo. Com destaque ao Portal de periódicos da CAPES, por possibilitar acesso à vasta bibliografia científica nacional e internacional, sendo considerado um modelo de consórcio de bibliotecas a nível mundial.

A pesquisa se realizou por meio de computador residencial, mas sendo o acesso ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento da Capes pela modalidade de

acesso institucional ao conteúdo assinado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e nos portais do Google Scholar e Portal Scielo (Scientific Electronic Library Online) pela modalidade de consulta de acesso livre, ou seja, conteúdo gratuito.

No que concerne ao mapeamento da produção científica produzida sobre o tema EAA utilizamos a ferramenta de busca por assuntos de interesse, em que o portal denomina descritores que servem como filtros. Então, foram utilizados os seguintes descritores: “Educação Assistida por Animais”, “Animal Assisted Education” e “Animal Assisted Therapy”. O organograma abaixo descreve esse processo de busca e o panorama das publicações encontradas.



Quadro 1 – Publicações

Fonte: A Autora com base nos dados extraídos nos Portais Scielo, CAPES e Google Scholar (2020)

Os procedimentos utilizados para a análise quantitativa têm como critérios de inclusão na pesquisa:

- a) Referência ao ambiente escolar;
- b) Intervenções com crianças;
- c) Referência à educação no título do trabalho.

Por outro lado, como critérios de exclusão dos trabalhos desprezou-se:

- a) Interações realizadas somente com turmas de educação especial;
- b) Interações em ambiente hospitalar.

Em se tratando especificamente do trabalho realizado, o procedimento adotado foi primeiramente a leitura dos resumos, posterior a organização dos seguintes dados que estão disponibilizados no quadro a seguir para melhor visualização do percurso realizado para análise:

<b>AUTOR/ ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>ESTUDO/ LOCAL/ IDIOMA</b>	<b>RESULTADOS SIGNIFICATIVOS EM EAA</b>
TISSSEN, Isabelle; HERGOVICH, Andreas; SPIEL, Christiane  2007	School-Based Social Training with and without Dogs: Evaluation of Their Effectiveness	Agressão, educação assistida por animais, crianças, escola, social competência	Artigo Anthrozoös A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals Itália/Inglês	Diminuição da agressividade.
MASCARENHAS Ângela Maria Dias de Vilhena  2010	Educação assistida por animais: intervenção em crianças com alterações de comportamento	Perturbações de comportamento; perturbações de oposição/ comportamento desafiante; Intervenções assistidas por animais; Educação Assistida por Animais.	Dissertação de Mestrado Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti Portugal/Português	Melhora do comportamento, a partir do desenvolvimento de comportamentos desejáveis para o ambiente escolar.
BEETZ, Andrea  2013	Socio-emotional correlates of a schooldog- teacher-team in the classroom	Educação assistida por animais, sala de aula, cão, regulação da emoção, escola, crianças.	Artigo Frontiers in Psychology Suíça/Inglês	Atitude positiva em relação a escola, emoções positivas relacionadas a aprendizagem.
TAKÁCS, István; SZALAI, Katalin  2015	Mental Hygienic Aspects of Animal Assisted Education	Educação com animais, educação assistida por animais, crianças educação, pesquisa educacional, higiene mental	Artigo DE GRUYTER OPEN Hungria/Inglês	Contato emocional positivo com o educador, estabelecimento de um ambiente descontraído, alívio da ansiedade, e motivação fácil.
LE ROUX, Marieanna; SWARTZ, Leslie e SWART, Estelle  2015	The effect of an animal- assisted reading programme on word recognition and spelling skills of grade 3 children	Programa de leitura assistida por animais de estimacão; Terapia assistida por animais de estimacão; Atividades; crianças da 3ª série; alfabetização em leitura; Ler cães, Reconhecimento de palavras; Ler	Artigo Journal of Humanities  Africa/Africans	Melhora das habilidades de leitura.
CALADO, Margarida da Silva  2016	Motivação para a leitura e hábitos de leitura num programa de leitura/educação assistida por animais		Dissertação ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA)  Portugal/Português	Valor, prazer e importância da leitura.

SANTOS, Thais Marques 2016	A influência da presença de cães terapeutas no ambiente escolar		TCC de graduação Brasil/Português	Interação, engajamento na atividade de leitura.
NOBRE, KRUG, CAPELLA, NOGUEIRA, CANIELLES e TILLMANN 2017	Projeto pet terapia: intervenções assistidas por animais- uma prática para o benefício da saúde e educação humana	Cães. Co-terapeutas. Pet terapia.	Artigo/ Expressa Extensão Brasil/Português	Facilidade de vínculo afetivo entre animais e crianças, o cão serviu como suporte emocional e motivador, melhora da autoestima e autoconfianças, facilitador das interações.
PEREIRA, Viviane Ribeiro 2017	Intervenções assistidas por animais com crianças em contextos de vulnerabilidade social: utilizando o método photovoice	Pesquisa em Enfermagem; Intervenção Assistida por Animais; Pesquisas com crianças; Vulnerabilidade Social	Dissertação de Mestrado UFPel Brasil/Português	Aumento da autoestima e autoconfiança, redução de stress e ansiedade, conforto emocional, melhora da relação entre os pares.
NAKAJIMA Yuka. 2017	Comparing the effect of Animal-Rearing education in Japan with Conventional Animal-Assisted education	Educação de criação de animais, animais escolares, educação assistida por animais, sistema educacional japonês, desenvolvimento intelectual e emocional	Artigo/Frontiers in Veterinary Science Suíça/Inglês	EAA TRADICIONAL -Melhora do desempenho de atividades motoras, maior adesão as instruções pois o cão serve de modelo de comportamento, maior atenção para as instruções, o cão serviu como motivador para as tarefas cognitivas (GEE), menos erros em exercícios de memória. Melhora do comportamento social, diminuição da agressividade e hiperatividade (Kotrschall; Ortbauer) Diminuição da agressividade (Tissen). Efeito relaxante após tarefas estressantes, aumento na atitude positiva com relação a escola.e a aprendizagem (Beetz). Melhor integração entre os alunos Hergovich CRIAÇÃO DE ANIMAIS DE ESCOLA-Aprimoramento do conhecimento e habilidades acadêmicas, consideração pelos outros, simpatia por animais e outros e atitude pró-social, afeta o desenvolvimento das crianças por longo tempo.
DICÉ, F; SANTANIELLO, A; GERARDI, F; MENNA, L.F.; FREDI, M. F. 2017	Meeting the emotion! Application of the Federico II Model for pet therapy to an experience of Animal Assisted Education (AAE) in a primary school	Educação assistida por animais; Psicologia da saúde; Interação humano-animal; Abordagem multidisciplinar; Intervenção na escola; Emoções	Artigo Pratiques psychologiques Itália/Inglês	Compreensão das emoções e desenvolvimento das competências de relacionamento.



GEE, Nancy R; GRIFFIN, James A; MCCARDLE, Peggy 2017	Human–Animal Interaction Research in School Settings: Current Knowledge and Future Directions	Interação humano- animal, intervenções assistidas por animais, educação assistida por animais, motivação, engajamento, auto-regulação, desenvolvimento socioemocional	Artigo AERA Open  Inglês	Afeta a interação social, autorregulação. Redução do stress e ansiedade.. Aumento da motivação, envolvimento e aprendizagem.
PETENUCCI, Andréa Lorenzon 2018	Efeitos da educação assistida por animais na leitura em um grupo de estudantes do Ensino Fundamental	Educação; Leitura; Desenvolvimento infantil; Vínculo homem-animal de estimação.	Dissertação de Mestrado PUC/ São Paulo Brasil/Português	Melhora das habilidades de leitura, aumento da frequência de leitura.
JORGE, Sheila S.; BARBOSA, Maria J. B.; WOSIACKI, Sheila R.; FERRANTE, Marcos 2018	Contribuições das intervenções assistidas por animais para o desenvolvimento de crianças	Atividade assistida por animais, educação assistida por animais; interação homem- animal, terapia assistida por animais	Artigo/ Pubvet  Brasil/Português	Melhora da saúde, alívio da solidão, redução do stress, ansiedade e depressão. Estímulo ao exercício e a ludicidade. Proporciona amor e afeto incondicional. Potencializam as práticas pedagógicas. Desenvolvimento cognitivo e psicossocial.
PARIZOTTO, Adinéia ; PEREIRA, Luciane Belmonte 2018	Atividades assistidas por animais: contribuições para o Estímulo da aprendizagem e da fluência leitora por crianças no ensino fundamental	Atividades Assistidas por Animais. Ensino- aprendizagem. Fluência Leitora.	Trabalho Científico (pós graduação) Brasil/Português	Melhora nos processos de ensino e aprendizagem e na interação social, expressão de sentimentos e empatia entre os mesmos.
OLIVEIRA, FÁVERO, FERREIRA, SCHAB, STACECHEN e CUNHA 2019	Amor se aprende na escola: contribuições da educação assistida por animais	Educação Assistida Animais; EAA; Educação.	Anais de Evento Brasil/Português	Aumento da afetividade e interação. Aumento da memória e criatividade, disposição para o trabalho em grupo.
FUNG, Suk-Chun 2019	Effect of a Canine- Assisted Read Aloud Intervention on Reading Ability and Physiological Response: A Pilot Study	Educação assistida por animais; leitura em voz alta auxiliada por caninos; variabilidade do batimento cardíaco; lendo precisão; fluência de leitura	Artigo/ MDPI.com/ jornal/ Animals China/Inglês	Aumento do relaxamento enquanto lia para o cão, aumento da fluência de leitura.

Quadro 2 – Publicações

Fonte: Autora com base nos dados extraídos nos Portais Scielo, CAPES e Google Scholar (2020)

Podemos observar, com base na tabela, a identificação de 17 trabalhos que atenderam os critérios de inclusão anteriormente descritos para análise. Mas, inferimos um limitador, o acesso ao trabalho completo, pois do total analisado 14 foram lidos na íntegra e 3 somente os resumos, devido à impossibilidade de acesso.

## 2 I RESULTADO DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE EAA

Foram analisadas 17 publicações dos seguintes autores: TISSEN, HERGOVICH e SPIEL (2007); MASCARENHAS (2010); BEETZ (2013); TAKÁCS E SZALAI (2015); LE ROUX, SWARTZ e SWART (2015); CALADO (2016); SANTOS (2016); NOBRE, et al. (2017); PEREIRA (2017); NAKAJIMA (2017); DICÉ, et al. (2017); GEE, et al. (2017); PETENUCCI (2018); JORGE, et al. (2018); PARIZOTTO e PEREIRA (2018); OLIVEIRA, et al. (2019) e FUNG (2019).

Relativo ao período de publicação identificamos que o número maior de artigos publicados foi entre os anos de 2017 e 2019, sendo cinco em 2017, dois em 2018 e três em 2019, o que permite inferir que houve um aumento das pesquisas acerca do tema EAA nos últimos anos. Especificamente sobre as publicações brasileiras verificamos uma pesquisa em 2016, duas em 2017, três em 2018 e uma em 2019.

A partir dessa estrutura metodológica foi organizada a análise de revisão de literatura. Assim, subdividimos o espaço dos resultados em três partes. A primeira destinamos à apresentação das temáticas dos artigos agrupadas em cinco categorias, apontando os benefícios da EAA que constataram os autores. No segundo momento, explanamos acerca das metodologias utilizadas pelos pesquisadores nos artigos. Por fim, na terceira parte, apresentamos o referencial teórico que balizou as pesquisas, explicitando as ideias dos autores.

### 2.1 Temáticas das EAA

Em relação à primeira parte, referente a temática foram abordados de diferentes maneiras, sendo que da análise do conteúdo destas temáticas foram obtidas cinco categorias:

*Leitura.* A categoria denominada “leitura” como objeto de interação englobou seis artigos que utilizaram o trabalho com a leitura sendo dois trabalhos internacionais, um sul-africano de Le Roux, Swartz e Swart (2015) e outro japonês de Fung (2019), bem como quatro brasileiros, de Petenucci (2018), Calado (2016), Santos (2016), Parizotto e Pereira (2018).

Nos trabalhos internacionais identificamos que, no artigo de Le Roux et al., (2015, p.290), os pesquisadores descrevem um estudo cujo objetivo foi verificar os efeitos de um programa de leitura assistida por cães sobre as habilidades ortográficas e de reconhecimento de palavras em crianças de uma turma do 3º ano de uma escola sul-africana. Todos os participantes foram submetidos a uma avaliação prévia e classificados com habilidade de

leitura equivalente ao 1º e 2º anos. Após um programa de 10 semanas de leitura assistida por cães os pesquisadores verificaram uma melhora na habilidade de leitura de todos os participantes do estudo. O que foi atribuído ao fato de que “para os cães não importa se as crianças são boas ou más leitoras, proporcionando um ambiente seguro onde elas não são avaliadas pelos erros que cometem” (LE ROUX et al, 2015, p. 300).

Em consonância com o estudo anterior, Fung (2019, p.1) apresenta uma pesquisa desenvolvida a partir da intervenção com três crianças chinesas que frequentavam uma turma de 3º ano e que tinham desempenho inferior em leitura. Realizou um estudo cujo objetivo foi verificar se haveria melhora no nível de ansiedade e no desempenho das crianças após a participação em um programa de leitura para cães. Os resultados encontrados descreveram ganhos em níveis de fluência e relaxamento enquanto as crianças liam para um cão.

Com relação aos estudos brasileiros, o primeiro foi o de Petenucci (2018, p.11) no qual a autora analisou os impactos de sessões de leitura assistida por cães, sobre o desempenho e a motivação para a leitura, de seis alunos do 5º ano. Os resultados indicaram que as atividades de leitura tiveram efeito positivo sobre a autopercepção dos sujeitos da pesquisa sobre as habilidades de leitura. Em outro estudo brasileiro, Calado (2016, online) analisou os efeitos relativos à motivação e hábitos de leitura de um programa de leitura assistida por cães em 4 turmas do 1º ano. A autora ao final da pesquisa registrou ganhos significativos para os participantes, nos aspectos relacionados ao valor, importância e prazer da leitura. O estudo de Santos (2016, online) analisou o comportamento de crianças participantes de um projeto de leitura assistida por cães. Além dos ganhos relativos ao engajamento nas atividades, a autora destacou que este tipo de trabalho pode promover uma maior interação entre as crianças. E por fim, Parizotto e Pereira (2018), em um estudo com crianças do 3º ano do ensino fundamental, concluíram que na presença do cão as crianças ficaram mais atentas durante a atividade de leitura. As atividades resultaram na “melhora nos processos de ensino e aprendizagem e na interação social, expressão de sentimentos e empatia entre os mesmos” (p.1). Em relação a esta temática da leitura pode-se verificar que, embora os objetivos dos trabalhos apresentassem alguma diferença, os resultados alcançados indicaram benefícios da leitura para cães.

*Problemas de comportamento.* Esta categoria englobou dois estudos um de Mascarenhas (2010) e outro de Tissen, Hergovich e Spiel (2007), ambos estudos internacionais e voltados para os problemas de comportamento em sala de aula. Na pesquisa de Mascarenhas (2010, p.90), cujo objetivo foi combater as perturbações de comportamento presentes em uma classe multisseriada com 19 alunos, sendo quatro do 1º ano e quinze do 2º ano, do ensino fundamental de uma escola portuguesa, foi possível verificar que a intervenção mediada por cães através de EAA possibilitou o desenvolvimento de comportamentos considerados desejados para o ambiente escolar (cooperação, pedir ajuda, abraçar, erguer o dedo para falar). Com objetivos semelhantes ao anterior, Tissen

et al. (2007, p.365) elaboraram um estudo cuja finalidade era a realização do treinamento social através da interação com cães. O projeto foi aplicado em turmas de 3ª série de três escolas Vienenses, com um total de 230 alunos com idades entre 7 e 10 anos, durante 10 semanas. Neste estudo verificou-se a diminuição das interações agressivas após a participação no programa de treinamento social com cães.

*Ganhos Emocionais.* Nesta categoria encontrou-se quatro estudos que enfatizaram ganhos emocionais refletidos diretamente no ambiente escolar sendo três brasileiros, de Nobre et al. (2017), Pereira (2017) e Oliveira et al. (2019) e um internacional de Dicé et al. (2017). Os três estudos realizados com crianças brasileiras descreveram importantes ganhos emocionais, em intervenções mediadas por cães. Nobre et al. (2017, p. 83) relataram avanços com relação à afetividade, interação social e cognição quando a intervenção se deu em ambiente de inclusão escolar, porém quando o alvo foram crianças em situação de vulnerabilidade social, verificou que o cão serviu como um suporte emocional aumentando a autoestima e autoconfiança, “redução da ansiedade e da agressividade, e estreitamento de vínculos de amizade entre o grupo” (PEREIRA, 2017, p. 96). As autoras destacam que a Intervenção Assistida por Animais comprovadamente incentiva o engajamento das crianças à aprendizagem. Em outro estudo brasileiro, Oliveira et al. (2019, online) observaram, nas crianças pesquisadas em um projeto que envolvia a EAA, um aumento da afetividade e interação, aumento da memória, criatividade e disposição para o trabalho em grupo. No exterior encontrou-se a pesquisa de Dicé et al. (2017, p. 7) que, em um estudo aplicado a uma turma de 21 alunos do 3º ano de uma escola do sul da Itália, descrevem que uma experiência de EAA foi capaz de ajudar as crianças a compreenderem suas emoções e a desenvolverem suas habilidades relacionais.

*Efeito da presença de animais em ambiente escolar.* Relativo a esta temática identificou-se em quatro trabalhos: Beetz (2013), Gee et al. (2017), Nakajima (2017) e Takács e Szalai (2015).

Em muitos países é bastante comum professores levarem seus cães para a sala de aula, são animais que frequentam a sala diariamente, ao contrário dos animais que visitam a sala uma vez por semana na companhia de um treinador. Tal prática despertou o interesse de alguns pesquisadores que passam a investigar os possíveis benefícios da presença de um cão no ambiente escolar, da qual surge a 4ª temática de nossa análise.

O primeiro é o de Beetz (2013, p.7), que em uma intervenção com uma turma do 3º ano de uma escola alemã, na qual o cão podia circular livremente pela sala, descreveu ter observado um aumento da atitude positiva com relação à escola e emoções positivas em relação à aprendizagem nos alunos participantes. De acordo com suas pesquisas esta prática possibilita uma interação mais próxima entre as crianças e os animais, fazendo com que sirvam de apoio durante a execução de uma tarefa mais difícil. Neste mesmo artigo a autora traz uma revisão bibliográfica citando alguns trabalhos que indicam efeitos benéficos da presença do cão na escola. Por aproximação da temática incluo nesta

categoria a análise bibliográfica de Gee et al. (2017, p. 1), na qual os autores argumentam “que a inclusão de animais em ambientes de sala de aula pode ter um efeito indireto na aprendizagem”, com aumento da interação, motivação, aumento do envolvimento nas atividades e autorregulação da aprendizagem. De acordo com os autores os cães também auxiliam os professores, o que provoca um maior envolvimento das crianças nas atividades propostas. Assim como sugerem que uma criança pequena pode ter um ganho em termos cognitivos, a partir da curiosidade despertada pela presença de um animal de companhia, de acordo com Melson (2003 apud GEE et al., 2017, p.3).

Na mesma direção dos estudos anteriores, Nakajima (2017, p.11) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar métodos eficazes para a introdução de animais na educação, para tanto analisou a Educação Assistida por Animais tradicional e a Educação de Criação de Animais japonesa. O estudo afirmou que a EAA tradicional tem efeitos positivos observados através do aprimoramento cognitivo, habilidades atléticas e habilidades sociais na escola (menor agressão e hiperatividade e maior atenção dos alunos ao professor). Enquanto a Educação de criação de Animais oferece o aprimoramento de conhecimentos acadêmicos e aumento da consideração pelos outros, o que inclui simpatia pelos animais e atitude pró-social. Destacando que os efeitos desta última modalidade de educação são mais duradouros.

Também destacamos a presença dos animais no trabalho Takács e Szalai (2015), mas diverge dos demais apenas pelo uso de outro animal, ou seja, coelhos pigmeus, ao invés de cães. Os pesquisadores da Universidade de Kaposvár, na Hungria, buscaram observar o desenvolvimento da memória em crianças do jardim de infância e ensino fundamental. A hipótese dos pesquisadores era de que “a presença de um animal apoia o estabelecimento de condições ideais de estado mental, alívio do desconforto e, portanto, tem um impacto facilitador das situações de aprendizagem” (TAKÁCS; SZALAI, 2015, p.151). Ao final do experimento foi observado que as crianças que tiveram contato com os coelhos apresentaram contato emocional positivo com o educador, estabelecimento de um ambiente descontraído, alívio da ansiedade e fácil motivação, e que de modo uniforme, mesmo as que não tiveram contato com o coelho, apresentaram benefícios nas áreas de atenção, concentração, reconhecimento de tarefas, perseverança, autoestima, autoconfiança, papéis e estrutura de grupo.

*Revisão bibliográfica.* E agora passo a descrever a respeito da 5ª temática que tratava de uma revisão bibliográfica, a qual encontrou-se em apenas um trabalho, no estudo de Jorge et al. (2018, p.8) que inferiram que as Intervenções Assistidas por Animais sugerem que “no campo da educação, os animais de estimação potencializam as práticas pedagógicas e proporcionam espaços e ações diversificadas que promovem o desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos alunos”.

## 2.2 Metodologias dos Trabalhos Analisados

Na descrição dos 17 trabalhos identificou-se, no que concerne à metodologia adotada, que apenas um dos trabalhos descrevia uma interação homem-animal através da criação de animais - Nakajima (2017) – e dois estudos se utilizaram da presença do cão circulando livremente pela sala de aula - Beetz (2013) e Gee et al (2017). Já os demais trabalhos realizaram o estilo tradicional de Educação Assistida por Animais, onde o animal (cão) interage com as crianças na presença de um treinador ou adestrador.

## 2.3 Referencial Teórico

No conjunto dos trabalhos percebemos que em todos os 17 os benefícios da EAA, que foram identificados nas pesquisas como melhorias nos aspectos cognitivos e/ou psicológicos dos seus assistidos mais precisamente em dois autores Tissen (2007) e Mascarenhas (2010), relataram ganhos apenas psicológicos em seus resultados. Três autores, Le Roux (2015), Calado (2016) e Petenucci (2018), observaram apenas ganhos cognitivos. E doze autores, Beetz (2013), Takács e Szalai (2015), Santos (2016), Nobre (2017), Pereira (2017), Dicé (2017), Nakajima (2017), Gee (2017), Jorge (2018), Parizotto e Pereira (2018), Oliveira (2019) e Fung (2019), relataram tanto ganhos psicológicos quanto cognitivos.

A partir da análise dos resultados das pesquisas percebemos que os trabalhos, que relataram como achados o desenvolvimento cognitivo das crianças, apresentaram como tendência a utilização da leitura como objeto de interação.

Importante frizar que o referencial teórico que fundamenta seis dos 17 trabalhos analisados, Gee et al (2017), Beetz (2013), Nakajima (2017), Dicé et al. (2017), Tissen et al. (2007) e Le Roux et al. (2015), que utilizaram como parte do seu referencial o estudo de Kurt Kotrschal & Brita Ortbauer (2003), tinham como foco de pesquisa verificar os efeitos causados pela presença de um cão em sala de aula. A hipótese dos pesquisadores era de que o cão atuaria como lubrificante social, tornando as crianças mais introvertidas, mais abertas à comunicação e amorteceria o comportamento daquelas mais extrovertidas melhorando a integração social do grupo. Os estudiosos apontaram que houve uma melhora no comportamento social das crianças, com efeitos positivos no que diz respeito à socialização, intensificação da comunicação entre as crianças, e entre elas e o professor, o que resulta na melhora do comportamento em sala de aula melhorando as oportunidades de ensino (KOTRSCHAL & ORTBAUER, 2003, p.11).

Já nos estudos de Nakajima (2017), Gee et al (2017) e Beetz (2013) referenciaram o trabalho de Nancy R. Gee, Shelly L. Harris & Kristina L. Johnson (2007) que, com o objetivo de analisar o domínio motor de crianças em idade pré-escolar realizaram um experimento com o uso de EAA, utilizando o cão como mediador. As autoras do estudo partiram do pressuposto de que, à medida que se desenvolvem as habilidades motoras, melhoram também as habilidades linguísticas, o que parece ter um limitante com relação

à idade à proporção que esta relação parece ser mais notada em pré-escolares do que em crianças da terceira série. Para a realização do experimento os pesquisadores levantaram duas hipóteses. A primeira consistia na ideia de que as crianças realizariam as tarefas mais rapidamente na presença do cão porque ele aumentaria sua motivação e, a segunda era de que a presença do cão poderia fazer com que as crianças se apressassem e se descuidassem na realização das tarefas, o que resultaria na perda de precisão na execução das mesmas, ou que o cão poderia distraí-las, o que não seria bom. Na análise dos resultados eles observaram que, conforme as expectativas, os sujeitos concluíram as tarefas mais rapidamente quando o cão estava presente sem nenhum efeito sobre a precisão na execução (GEE ET AL, 2007, p.381).

Os trabalhos Beetz (2013) e Nakajima (2017) fundamentaram-se nos teóricos Nancy R. Gee, Elise N. Crist e Daniel N. Carr (2010) que realizaram um estudo com crianças em idades entre 3 e 5 anos procurando verificar “se a presença do cão seria capaz de fornecer um estímulo capaz de incentivar as crianças a restringir sua atenção aos aspectos específicos de uma tarefa” (GEE et al, 2010, p.179). Os autores concluíram que, na presença do cão, as crianças precisaram de um menor número de instruções para realizar uma tarefa. Para os autores, é possível que o cão tenha servido como um ativador para que as crianças concluíssem a tarefa (GEE et al, 2010, p.182).

Já os trabalhos de Tissen et al. (2007), Le Roux et al. (2015), Nakajima (2017), Gee et al. (2017), Beetz (2013) referenciaram os seus estudos em Andreas Hergovich, Bardia Monshi, Gabriele Semmler e Verena Zieglmayer (2002). Hergovich et al (2002) que desenvolveram um estudo com o objetivo de verificar os efeitos da presença de um cão em sala de aula. As conclusões do estudo indicaram efeitos positivos sobre a turma com um aumento da independência das crianças e empatia com os animais.

### **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quanto à escolha pelo tema Educação Assistida por Animais (EAA), o trabalho proporcionou uma oportunidade valiosa de aprofundar as leituras que havia feito há alguns anos, o que se apresentou como uma experiência enriquecedora e de grande aprendizado que esperamos agregar em futuras práticas profissionais.

A reflexão proposta neste artigo sublinhou a importância dos efeitos benéficos do uso da EAA. Registramos que em todos os trabalhos os resultados foram unânimes em sinalizar a eficácia do uso deste tipo de intervenção em ambiente escolar.

Com relação aos ganhos identificados como psicológicos é importante destacar que a criança que estabelece relações positivas e sente-se segura na escola provavelmente terá maiores chances de alcançar um bom rendimento escolar. Os resultados dos trabalhos demonstraram que a relação estabelecida entre o cão e as crianças afetou diretamente a qualidade das outras relações estabelecidas em sala de aula. Alguns trabalhos referiram



em seus resultados a melhora da autoestima, a diminuição da agressividade, a diminuição do stress, entre outros benefícios que indiretamente afetam o comportamento das crianças melhorando o ambiente da sala de aula.

Os ganhos em nível cognitivo foram descritos pela maior parte dos trabalhos analisados. Usando como parâmetro os resultados obtidos através da leitura para o cão, percebeu-se que o animal configurou-se como um companheiro não crítico permitindo que a criança sintasse-se mais segura para realização da leitura. Os resultados destes estudos relataram aumento da memória, criatividade, capacidade leitora, fluência de leitura, atenção, etc. Resultados que sugerem o quanto este tipo de atividade pode ser promissora, afetando diretamente o desempenho escolar do aluno.

Contudo, em um ambiente tão problemático quanto o da escola, a descoberta de novas possibilidades de ação, através de novas ferramentas, como pode apresentar-se a Educação Assistida por Animais (EAA), deve ser vista como uma possibilidade pedagógica a ser considerada e incorporada no atendimento aos alunos com dificuldades.

Por fim, o estudo realizado permitiu verificarmos que as pesquisas na área de Educação Assistida por Animais têm aumentado nos últimos anos, porém consideramos haver necessidade de maior reconhecimento e visibilidade da importância do trabalho com EAA.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, F.; CARVALHO M. C. Educação assistida por animais como recurso pedagógico na educação regular e especial: uma revisão bibliográfica. **Revista Científica Digital da FAETEC**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 8, p. 1-10, 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/19081374-Educacao-assistida-por-animais-como-recurso-pedagogico-na-educacao-regular-e-especial-uma-revisao-bibliografica.html>>. Acesso em: 01 out. 2020.

BASSO, C. M. Piaget, Wallon e Vygotsky: Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores. **Revista Linguagens e Cidadania**, Santa Maria/RS, v. 2, n. 2, p. 1-10, Jul-Dez, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31521>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BEETZ, A. Socio-emotional correlates of a schooldog-teacher-team in the classroom. **Front Psychol**, [S.l.], v.4, n. 886, p. 1-13, Nov. 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3842092/>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BUENO, C. Relação entre homens e animais transforma comportamentos dos humanos e dos bichos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 72, n. 1, p. 09-11, Jan/Mar, 2020. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252020000100004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252020000100004&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CALADO, M. S. **Motivação para a leitura e hábitos de leitura num programa de leitura/educação assistida por animais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Minho, 2016. Acesso restrito. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5273>> Acesso em: 24 Jul. 2020.



DICÉ, F.; SANTANIELLO, A.; GERARDI, F.; MENNA, L. F.; FREDI, M. F. Rencontrer l'émotion! Application du modèle fédéricain pour lezoothérapie à une expérience de l'éducation assistée par animal (EAA) dans une école primaire. **Elsevier**, Amsterdã, v. 23, n. 4, p. 455-463, Dec. 2017. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1269176317300226>>. Acesso em: 16 Jun. 2020.

FARACO, C. B. **Animais em sala de aula: um estudo das repercussões psicossociais de intervenção mediada por animais**. 2003. 157f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

FUNG, S. Effect of a Canine-Assisted read aloud intervention on reading ability and physiological response: A pilot study. **Animals [online]**, [S.l.], v. 9, p. 1-13, Jul. 2019. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31344815/>>. Acesso em: 01 out. 2020.

GAZZANA, C. Novas configurações familiares e vínculo com os animais de estimação numa perspectiva de família multiespécie. **Psicologado**, [S.l.], jul. 2015. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/abordagens/comportamental/novas-configuracoes-familiares-e-vinculo-com-os-animais-de-estimacao-numa-perspectiva-de-familia-multiespecie>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GEE, N. R.; GRIFFIN, J. A.; MCCARDLE, P. Human–Animal Interaction research in school settings: Current knowledge and future directions. **AERA Open**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 1–9, Jul-Sep. 2017. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2332858417724346>>. Acesso em: 12 de jul. 2020

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

HERGOVICH, A.; MONSHI, B.; SEMMLER, G.; ZIEGLMAYER, V. The effects of the presence of a dog in the classroom. **Anthrozoös**, [S.l.], v. 15, 1. ed., p. 37-50, 2002.. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2752/089279302786992775>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

IVIC, Ivan. **Liev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

JORGE, S. S.; BARBOSA, M. J. B.; WOSIACKI, S. R.; FERRANTE, M. Contribuições das intervenções assistidas por animais para o desenvolvimento de crianças. **Revista Pubvet**, Maringá. v.12, n.11, p.1-9, Nov. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.31533/pubvet.v12n11a205.1-9>> Acesso em: 26 jul. 2020.

KOTRSCHAL, K.; ORTBAUER, B. Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. **Anthrozoös**, [S.l.], v.16, n. 2, p. 147-159, 2003. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2752/089279303786992170>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LE ROUX, M.; SWARTZ, L.; SWART, E. The effect of an animal-assisted reading programme on word recognition and spelling skills of grade 3 children. Tydskrif vir Geesteswetenskappe: **Journal of the Humanities [online]**, v. 55, n. 2, p. 289-303, Jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.org.za/pdf/tvg/v55n2/09.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LEVINSON, B. M. Pets and personality development. **Psychological Reports**. [S.l.], 42. ed. p.1031–1038, Mar. 1978.

MASCARENHAS, A. M. D. V. **Educação assistida por animais**: intervenção em crianças com alterações de comportamento. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação /Especialização em Educação Especial) - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto/Portugal, Set. 2010. Disponível em: <<http://195.22.21.182/handle/20.500.11796/754>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MELSON, G. F. Child Development and the Human Companion Animal Bond. *American Behavioral Psychologist*, v.47, n. 1, p. 31-39. 2003. Apud GEE, N. R.; GRIFFIN, J. A.; MCCARDLE, P. Human–Animal Interaction research in school settings: Current knowledge and future directions. **AERA Open**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 1–9, Jul-Sep. 2017. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2332858417724346>>. Acesso em 12 de jul.2020.

NAKAJIMA, Y. Comparing the effect of Animal-Rearing education in Japan with Conventional Animal-Assisted education. **Frontiers in Veterinary Science**, [S.l.], v, 4, n.85, p. 1-15, Jun. 2017. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fvets.2017.00085/full>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

NOBRE, M. O. ; KRUG, F. D. M. ; CAPELLA, S. O. ; RIBEIRO, V. P. ; NOGUEIRA, M. T. D. ; CANIELLES, C.; TILLMANN, M. T. Projeto pet terapia: intervenções assistidas por animais - uma prática para o benefício da saúde e educação humana. **Revista Expressa Extensão**. Pelotas: UFPel, v. 22, n. 1, p. 78-89, Jan-Jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/10921>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** - Um processo sócio-histórico. São Paulo. Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, et al. Amor se aprende na escola: contribuições da educação assistida por animais. **Anais do Salão de Iniciação Científic Tecnológica**. Ponta Grossa: Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais, 2019. Disponível em: <<http://www.cescage.com.br/revistas/index.php/sic/article/view/592>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

PARIZOTTO, A. ; PEREIRA, L. B. Atividades Assistidas por Animais: contribuições para o estímulo da aprendizagem e da fluência leitora por crianças no ensino fundamental. **Repositório do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2018. Disponível em: [https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1598/Adin%c3%a9ia\\_Parizzotto\\_TCCPLS\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1598/Adin%c3%a9ia_Parizzotto_TCCPLS_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . Acesso em: 02 out. 2020.

PEREIRA, V. R. **Intervenções assistidas por animais com crianças em contextos de vulnerabilidade social**: utilizando o método photovoice. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

PETENUCCI, A. L. Educação Assistida por Animais. In: CHELINI, M.O.M.; OTTA, E. (Coordenadoras). **Terapia Assistida por Animais**. Barueri, São Paulo: Manole, 2016. Livro Eletrônico. Biblioteca Pergamum/UFPel.

PETENUCCI, A, L. **Efeitos da Educação Assistida por Animais na leitura em um grupo de estudantes do ensino fundamental**. 2018. 55f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROCHA, C. F. P. G.; MUÑOZ, P. O. L.; ROMA, R. P. S. História do relacionamento entre animais humanos e não humanos e da TAA. In: CHELINI, M. O. M.; OTTA, E. (Coordenadoras). **Terapia Assistida por Animais**. São Paulo: Manole, 2016. Livro Eletrônico. Biblioteca Pergamum/UFPel.

SANTOS, T. M. **A influência da presença de cães terapeutas no ambiente escolar**. 2016. 64f. Trabalho de conclusão de curso de graduação (Psicologia) - Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2016.

TAKÁCS, I.; SZALAI, K. Mental Hygienic Aspects of Animal Assisted Education. **De Gruyter Open**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 150-156. Jul.2015. Disponível em: <<https://content.sciendo.com/view/journals/ptse/10/2/article-p150.xml?language=en>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

TISSEN, I.; HERGOVICH, A.; SPIEL, C. School-Based social training with and without dogs: Evaluation of their effectiveness. **Anthrozoös**, [S.l.], v. 20, n. 4, p. 365-373, 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2752/089279307X245491>>. Acesso em: 26 jun. 2020

## A DIFÍCIL TAREFA DE ENSINAR MODELAGEM MATEMÁTICA

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 24/04/2021

### **Gleison de Jesus Marinho Sodré**

Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EA/UFPA  
Ananindeua – Pará  
<http://lattes.cnpq.br/3552794530305795>

### **Raquel Soares do Rêgo Ferreira**

Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-PA  
Belém - Pará  
<http://lattes.cnpq.br/7655179851619952>

### **Renato Borges Guerra**

Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica  
Belém – Pará  
<http://lattes.cnpq.br/3199659904537033>

**RESUMO:** Este texto aborda a problemática de como ensinar modelagem matemática, bem como evidencia a difícil tarefa de articulação e integração de saberes matemáticos e não matemáticos. Para isso, foi realizado um percurso de estudo e investigação com professores em formação inicial de licenciatura de uma instituição pública a partir do estudo do modelo matemático do cálculo do quociente eleitoral, tendo-se por fundamentação os recursos teórico-metodológicos da teoria antropológica do didático. Os resultados da empiria confirmam a hipótese de existência da problemática vencida paulatinamente pela construção de novas qualidades de relações dos saberes não

matemáticos em articulação e integração com os saberes matemáticos. Ademais, o estudo e/ou o uso desse modelo frente às novas mudanças da legislação do código eleitoral nos estimulam a pesquisas futuras haja vista o modelo apontar respostas concretas que podem ser indesejáveis à democracia.

**PALAVRAS - CHAVE:** Modelagem matemática. Saberes não matemáticos. Quociente Eleitoral.

### THE DIFFICULT TASK OF TEACHING MATHEMATICAL MODELING

**ABSTRACT:** This text deals with the problem of how to teach mathematical modeling in order to highlight the difficult task of articulation and integration of knowledge, mathematicians and non-mathematicians. To this end, a study and investigation course was carried out with teachers in initial undergraduate training at a public institution based on the study of the mathematical model of calculating the electoral quotient that was guided by theoretical and methodological resources of the anthropological theory of the didactic. The results of empirics confirm the hypothesis of the existence of the problem gradually overcome by the construction of new qualities of relations with non-mathematical knowledge in articulation and integration with mathematical knowledge. Furthermore, the study and / or use of this model in the face of new changes in the legislation of the electoral code encourages us to carry out future research due to the model showing concrete answers that may not be seen as desirable to democracy.

**KEYWORDS:** Mathematical modeling. Non-mathematical knowledge. Electoral Quotient.

## 1 | INTRODUÇÃO

É quase consenso o reconhecimento do importante papel da modelagem matemática, doravante MM, pela literatura da educação matemática em nível mundial, conforme destacam Greefrath e Vorhölter (2016). Nessa esteira educacional, de acordo com Czocher (2019), há diferentes perspectivas teóricas sobre a natureza da MM e suas implicações para a pesquisa e o ensino em sala de aula.

Independente da corrente teórica adotada sobre a MM, uma questão importante tratada com veemência nas Conferências Internacionais sobre o Ensino de Modelagem Matemática e Aplicações (ICTMA) é “Como podemos ensinar modelagem?”<sup>1</sup> (SCHUKAJLOW; KAISER; STILLMAN, 2018, p. 11, tradução nossa).

Essa questão que problematiza o ensino de MM na perspectiva cognitivista é também considerada nas pesquisas, à luz da teoria antropológica do didático (TAD), como

Um ponto de partida bastante comum em linhas de investigação é o que Gascón (2011) denomina de problema docente de modelagem matemática. Segundo García, Gascón, Ruíz-Higueras e Bosch (2006), as duas formulações mais frequentes do problema são: como ensinar modelagem matemática? e como ensinar matemática por meio de modelagem?<sup>2</sup> (FLORENSA; GARCIA; SALA, 2020, p. 22, tradução nossa).

Pesquisadores, entre estes, Borromeo Ferri (2006), Blum e Borromeo Ferri (2009), Perrenet e Zwaneveld (2012), Blum (2015), Greefrath e Vorhölter (2016) e Barquero e Jessen (2020) destacam quase preponderantemente a técnica didática dos ciclos de MM com o propósito de minimizar a complexidade existente no processo de MM acerca da compreensão da aplicação de conhecimentos matemáticos em situações do mundo real, como ilustra a Figura 1 do ciclo proposto por Perrenet e Zwaneveld (2012).

---

1 Fragmento do texto: How can we teach modelling?

2 Fragmento do texto: Un punto de partida bastante común en las líneas de investigación es lo que Gascón (2011) denomina el problema docente de la modelización matemática. Según García, Gascón, Ruíz-Higueras y Bosch (2006), las dos formulaciones más frecuentes del problema son: ¿cómo enseñar modelización matemática? y ¿cómo enseñar matemáticas a través de la modelización?

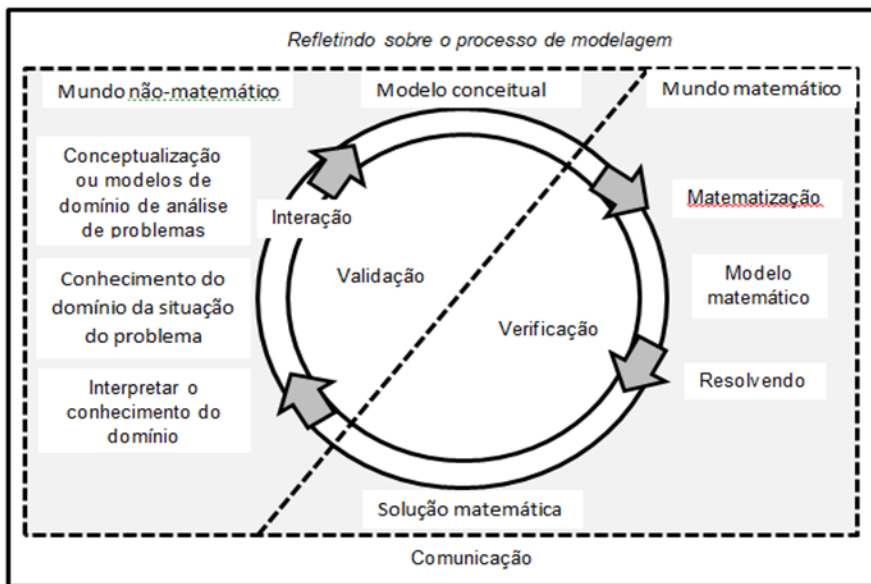


Figura 1 - Ciclo de modelagem proposto por Perrenet e Zwaneveld

Fonte: Adaptado de Perrenet e Zwaneveld (2012, p.18)

Essa compreensão do processo de MM parece evidenciar que o domínio desses saberes pode ser suficiente para o estudo de problemáticas ou fenômenos do mundo real, como se não dependesse de outros saberes, em particular, saberes não matemáticos.

O modo de fazer e de pensar inspirado nos ciclos de MM é também encaminhado pelo Programa Internacional de Assistência Estudantil – PISA, (OCDE, 2021), que considera historicamente a MM a pedra angular de estruturação do PISA em matemática, conforme enfatiza:

O ciclo de modelagem (formular, empregar, interpretar e avaliar) é um aspecto central da concepção do PISA de alunos alfabetizados em matemática; no entanto, muitas vezes não é necessário se envolver em todas as fases do ciclo de modelagem, especialmente no contexto de avaliação (Galbraith, Henn e Niss, 2007 [18])<sup>3</sup> (OECD, 2021, p.11, tradução nossa).

As etapas do ciclo de MM proposto para alfabetização matemática dos alunos, embora nem todas sempre necessárias, em particular, a etapa de avaliação, dependem da etapa inicial, isto é, da formulação do problema em determinado contexto diante de um problema matemático, como observam Plath e Leiss (2018, p. 160, tradução nossa) “embora em cada fase de modelagem possa ocorrer um bloqueio cognitivo potencial, é especialmente a primeira fase – a leitura e compreensão da situação da tarefa – que forma

3 Fragmento do texto: The modelling cycle (formulate, employ, interpret and evaluate) is a central aspect of the PISA conception of mathematically literate students; however, it is often not necessary to engage in every stage of the modelling cycle, especially in the context of an assessment (Galbraith, Henn and Niss, 2007[18]).

a base para todas as decisões subsequentes”<sup>4</sup>.

Em particular, Plath e Leiss (2018) destacam a existência de dificuldades reveladas por alunos em tarefas de MM decorrentes da clara influência da variação linguística que estruturam as problemáticas envolvendo a linguagem natural. Ou seja, “em relação à influência da variação linguística, os resultados mostram que o aumento da complexidade linguística afetou negativamente as frequências de solução”<sup>5</sup> (PLATH; LEISS, 2018, p. 169, tradução nossa).

Os resultados de Plath e Leiss (2018) apontam que os alunos com maior domínio do idioma podem resolver tarefas em linguagem natural com maior exigência linguística. Nesse sentido, esses autores deixam claro que, além do potencial benefício das tarefas linguisticamente complexas, a necessária “familiaridade com o contexto e o tipo de tarefa pode também desempenhar um papel e, portanto, deve ser investigada em estudos posteriores”<sup>6</sup> (PLATH; LEISS, 2017, p. 169, tradução nossa).

Essas observações de Plath e Leiss (2017) revelam que, de algum modo, o sucesso da classe, entendida como um conjunto de alunos juntamente com o professor, em tarefas de MM depende da qualidade de suas relações (CHEVALLARD, 2005) com o domínio das práticas de MM, inclusive a prática linguística.

Com o exposto, podemos tomar a hipótese de que quanto maior o universo cognitivo da classe, isto é, o maior conhecimento da classe sobre os modelos matemáticos em situações reais, maior o potencial da classe para o enfrentamento da difícil tarefa de MM sobre contextos concretos.

De outro modo, quanto maior o conhecimento de situações em contextos e os modelos matemáticos associados, maior será a capacidade de a classe reconhecer, por conhecer, o tipo de situação à qual refere um problema em contexto. Ou seja, o sucesso da classe necessariamente parece dependente da qualidade de suas relações com os modelos e situações em contextos associadas e não propriamente de a classe “saber ler e interpretar” o tipo de problema em contexto.

Entretanto, para o enfrentamento de um problema em contexto concreto não basta o domínio dos saberes matemáticos. Iversen e Larson (2006), Houston e Neill (2003), Frejd e Årlebäck (2011) e Greefrath e Vorhölter (2016) afirmam que até os sujeitos dotados de boas habilidades em matemática podem encontrar dificuldades em tarefas de MM, pois cada passo no processo de MM leva a uma dificuldade para os estudantes ou a potencial “bloqueio” (GREEFRATH; VORHÖLTER, 2016).

Essas dificuldades em MM, vale destacar, são encontradas entre os professores, que mesmo com relevantes sucessos em conhecimentos matemáticos não conseguem

4 Fragmento do texto: Although in every modelling phase a potential cognitive blockage can occur, it is especially the first phase—the reading and comprehension of the task situation—that forms the basis for all subsequent decisions.

5 Fragmento do texto: Concerning the influence of linguistic variation, the results show that increasing the linguistic complexity had a negative effect on the solution frequencies.

6 Fragmento do texto: Familiarity with the context and task type may also play a role and should therefore be investigated in further studies.

modelar situações em contextos incomuns para eles, como nos alerta Grandsard (2005, p. 7, tradução nossa), ao afirmar que:

isso pode parecer inacreditável para quem está de fora, mas é a dura verdade. Alguns de nossos futuros alunos com mestrado em matemática não podem traduzir ao nível de ensino médio. Como eles serão capazes de ensinar modelagem para seus alunos?<sup>7</sup> (GRANDSARD, 2005, p.7).

Parece-nos evidente que a problemática da MM, assentada na “crença” do suficiente domínio de saberes matemáticos para estudar problemas do mundo real, é não reconhecer o caráter pluridisciplinar e o não disciplinar da tarefa de MM apontados por Sodré e Guerra (2018) e Sodré (2019), quando estes demonstram que a tarefa de MM é dependente da articulação e integração de saberes disciplinares da escola – em particular, os saberes matemáticos, e de saberes não disciplinares referentes ao tipo de problema ou contexto considerado.

Esses pressupostos caminham ao encontro da perspectiva de Julie (2002), ao revelar que “a modelagem matemática não deve ser apenas um veículo para as ideias matemáticas. Permanecer nesse nível esconderia o trabalho de bastidores e as complexidades envolvidas na construção de um modelo matemático”<sup>8</sup> (JULIE, 2002, p. 2, tradução nossa).

Acerca dessa compreensão, Guerra e Silva (2009) e Skovsmose (1992, 2001, 2007) ressaltam que a construção, o estudo ou o uso de modelos matemáticos, especificamente os modelos prescritivos ou normativos (GREEFRATH; VORHÖLTER, 2016), agem na sociedade determinando ou criando realidades, nem sempre aceitas pela sociedade sem protestos.

Skovsmose (2007) levanta questionamentos sobre o papel dos modelos matemáticos na sociedade voltados para uma vida democrática: “quem constrói os modelos? Que aspectos da realidade neles estão incluídos? Quem tem acesso aos modelos? Os modelos são ‘confiáveis’? Quem está apto a controlá-los? Em que sentido é possível falsificar um modelo?” (SKOVSMOSE, 2007, p. 122).

O referido autor acrescenta que, se esses questionamentos não forem tratados de modo adequado, os valores da democracia podem ser corroídos, pois os modelos matemáticos compartilhados socialmente são construídos para produzir respostas nem sempre desejáveis, mas ainda sim, são usados em importantes tomadas de decisões, que podem ser, em alguns casos, catastróficas. Ressalta ainda que “esse *uso* é de importância crítica para compreender política e tomada de decisões econômicas” (SKOVSMOSE, 2007, p. 121, grifos do autor).

Os questionamentos supracitados ratificam a clara influência humana nas

7 Fragmento do texto: This may seem unbelievable to outsiders, but it is the hard truth. Some of our future teachers with a master in mathematics cannot translate at the level of high school. How will they be able to teach modelling to their students?

8 Fragmento do texto: Mathematical modelling should not only be a vehicle for these mathematical ideas. Remaining at this level conceals the — behind-the-scenell work and intricacies involved in the construction of a mathematical model.



construções e no uso de modelos matemáticos, pois “a qualidade do modelo matemático não é uma questão matemática” (SKOVSMOSE, 2007, p. 107). Esse raciocínio é reforçado por Revuz (1971):

A adequação do modelo à situação. A qualidade dessa adequação não é uma questão matemática, mas é uma questão vital para muitas ciências, e não é sempre suficientemente aprofundada e estudada. Se alguém usa um modelo um tanto inadequado, por causa de sua conveniência e a despeito de sua inadequação, é preciso estar ciente do perigo de tirar conclusões definitivas sobre a realidade a partir do estudo de tal modelo<sup>9</sup> (REVUZ, 1971, p. 49, tradução nossa).

Esses olhares sobre a MM nos ajudam a validar nossa compreensão acerca de a tarefa de MM não depender estritamente de saberes matemáticos, pois a construção e o uso de modelos matemáticos estariam condicionados por saberes não matemáticos que tornam possível o reconhecimento de uma situação em contexto e dotam a tarefa de MM de uma “razão de ser” ou a *racionalidade* imprescindível a essa tarefa.

Nessa perspectiva, objetivamos evidenciar a articulação e integração de saberes matemáticos e não matemáticos, que agem sobre a tarefa de MM, bem como encaminhar um dispositivo didático para o enfrentamento da difícil tarefa de MM.

Para isso, consideramos o modelo matemático usado pelo TSE para o cálculo do quociente eleitoral que define o número de candidatos eleitos por partido político. Essa escolha se assenta na perspectiva de que esse modelo, como “criação da cultura, é explicitamente regulado, às vezes de maneira muito precisa, por convenção social”<sup>10</sup> (CHEVALLARD, 1989, p. 27, tradução nossa).

Especificamente, encaminhamos um percurso de formação inicial de professores em uma universidade pública e colocamos em jogo o estudo do modelo matemático do cálculo do quociente eleitoral vigente. Para tanto, consideramos durante esse processo o que afirmam os recursos teórico-metodológicos da TAD sobre a ação intencional do homem em determinada situação poder ser descrita por meio de organizações praxeológicas.

## 2 | RECURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na TAD, Chevallard (1999, 2005, 2019) postula que todas as ações humanas intencionais, incluindo a atividade matemática, a MM ou até mesmo a atividade que abarca a construção ou uso de um modelo matemático, por exemplo, podem ser interpretadas, isto é, modeladas como uma sequência de tarefas  $\{t_1, t_2, \dots, t_n\}$  dos tipos  $\{T_1, T_2, \dots, T_n\}$ , executadas em virtude da existência de uma sequência de praxeologias correspondentes

9 Fragmento do texto: The adequacy of the model to the situation. The quality of this adequacy is not a mathematical question, but it is a vital question for many sciences, and it is not always sufficiently stressed and studied. If one uses a somewhat inadequate model, because of its conveniency and in spite of its inadequacy, one must be aware of the danger of drawing definitive conclusions about reality from the study of such a model.

10 Fragmento do texto: création de la culture, sont explicitement réglés, de manière parfois fort précise, par convention sociale.

$\{\varphi_1, \varphi_2, \dots, \varphi_n\}$  (CHEVALLARD, 2019).

Vale destacar que a legitimidade institucional de uma organização praxeológica não está na clareza de seus saberes teóricos que o integram, mas no papel funcional dos conhecimentos, inclusive os “*saberes práticos, que se colocam em funcionamento, se aprendem, se enriquecem, sem serem entretanto, utilizados, ensinados, produzidos*” (CHEVALLARD, 2005, p.154, grifos do autor, tradução nossa) de uma dada instituição, os quais, por sua funcionalidade em ato, são capazes de permitir a articulação e integração de saberes para produzir respostas de interesse da instituição.

Com esse olhar, se assumirmos que a dificuldade no uso da MM por alunos e professores reside no *silêncio da infraestrutura praxeológica* de saberes não matemático (SODRÉ; GUERRA, 2018), então uma resposta pode ser construída a partir da noção de *Percurso de Estudos e Pesquisa* (CHEVALLARD, 2004, 2005, 2013, 2019), daqui em diante PEP, que, alicerçado no paradigma de questionamento do mundo, toma sua forma concreta, chamando para si os saberes disciplinares e não disciplinares, que podem se mostrar úteis, senão indispensáveis ao uso, ao estudo e, eventualmente, à aprendizagem, e até mesmo, à criação de modelos matemáticos sobre situações em contextos concretos.

De acordo com Chevallard (2013), o cumprimento de um PEP “completo” é assim descrito:

Supõe a realização de *cinco “gestos” básicos*, que são cinco tipos de tarefas  $H_i$  que são consubstanciais com a situação investigativa e que podem ser formuladas da seguinte forma:

$H_1$ . *Observe* as respostas  $R^0$  que vivem nas instituições.

$H_2$ . *Analise*, em particular, no duplo plano experimental e teórico essas respostas  $R^0$ .

$H_3$ . *Avalie* essas mesmas respostas  $R^0$ .

$H_4$ . *Desenvolva* uma resposta própria  $R^*$ .

$H_5$ . *Difunda e defenda* a resposta  $R^*$  assim produzida.

(CHEVALLARD, 2013, p. 3, grifos do autor, tradução nossa).

Para Chevallard (2013), a técnica que consiste em realizar esses tipos de tarefas de maneira coordenada não segue necessariamente uma lógica linear, mas “como um processo de estudo e investigação a partir de uma *epistemologia funcional dos saberes*”<sup>11</sup> (BOSCH; GASCÓN, 2010, p. 86, grifos dos autores, tradução nossa).

Com a compreensão do funcionamento de um PEP em ato, encaminhamos o recorte de uma empiria realizada com uma comunidade de estudos, constituída por cinco professores em formação de uma universidade pública, a partir de problemáticas relativas ao sistema eleitoral proporcional brasileiro.

11 Fragmentos do texto: Como un proceso de estudio e investigación basado en una epistemología funcional de los saberes.

### 3 I ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÕES

O grupo foi orientado pela tarefa  $H_5$  do PEP que demanda a difusão e defesa das respostas pesquisadas ou produzidas pelos professores. Após finalizarem o cumprimento das tarefas  $H_1$ ,  $H_2$ ,  $H_3$  e  $H_4$ , estas seriam avaliadas e, com isso, colocadas à prova frente aos demais professores. As problemáticas enfrentadas pelos professores consistiram nos seguintes aspectos:

$Q_1$ . *Por que temos tantos partidos políticos no Brasil?*

$Q_2$ . *Por que há candidatos que “puxam” outros candidatos do mesmo partido ou coligação?*

Os questionamentos  $Q_1$  e  $Q_2$  tinham como intenção didática permitir o encontro dos professores com o modelo matemático do cálculo do quociente eleitoral<sup>12</sup>, de modo a construir qualidades de relações (CHEVALLARD, 2005) com esse objeto caso não existissem, ou ainda, ampliar possíveis relações manifestadas pelos professores sobre o quê o modelo em jogo pode traduzir em domínios de realidade associadas ao modelo.

Esses questionamentos emergiram frente ao estudo do modelo matemático do cálculo do quociente eleitoral do sistema proporcional, em particular, definido de acordo com o artigo 106 da Lei N° 4.737, de 15 de julho de 1965, do código eleitoral brasileiro:

Art. 106. Determina-se o quociente eleitoral dividindo-se o número de votos válidos apurados pelo de lugares a preencher em cada circunscrição eleitoral, desprezada a fração se igual ou inferior a meio, equivalente a um, se superior (LEI N° 4.737, 1965).

A partir do estudo do modelo matemático descrito no referido artigo da legislação do código eleitoral brasileiro, os professores socializaram uma situação em contexto hipotético envolvendo cinco partidos políticos aqui simbolizados por **A**, **B**, **C**, **D** e **E**. Ao pesquisarem em sites da internet a descrição do modelo matemático do cálculo do quociente eleitoral, os professores revelaram algumas conclusões parciais, como orienta a Figura 2.

---

<sup>12</sup> É importante considerar que os dados empíricos da investigação antecederam a criação da Emenda Constitucional n° 97, de 04 de outubro de 2017, que determinou o fim das coligações partidárias nos pleitos para cargos proporcionais (vereadores, deputados estaduais e distritais e deputados federais).

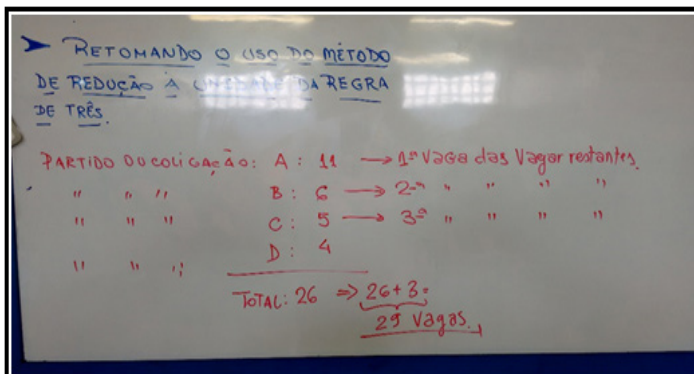


Figura 2 - Distribuição de vagas a partir do modelo do quociente eleitoral

Fonte: Acervo da pesquisa (2017)

O registro da Figura 2 evidencia, na construção do professor, uma estreita relação entre o uso do método de redução à unidade da regra de três e a descrição do modelo matemático do cálculo do quociente eleitoral. Vale destacar que, além dessa especificidade, os professores, ao observarem a disposição dos dados da situação frente ao modelo, concluíram em comum acordo que o partido simbolizado por **E** não atingiu o valor numérico igual ou superior ao valor do quociente eleitoral e, portanto, foi *excluído*<sup>13</sup> da possibilidade de um de seus candidatos concorrerem às vagas a uma das cadeiras da câmara.

Sob esse viés, pareceu-nos claro que o modelo matemático do cálculo do quociente eleitoral reforça a exclusão social de partidos políticos que não alcançavam o numeral necessário igual ou superior ao valor do numeral do quociente eleitoral, atentando-se ao discurso de que essa possível exclusão é resultado da matemática em ação, conforme destaca Skovsmose (2007).

O modelo matemático do quociente eleitoral pode ser interpretado enquanto método de redução à unidade da regra de três e, como tal, articula-se com saberes matemáticos e não matemáticos, que condicionam a produção de respostas e estas podem estar em consonância com os interesses e as intenções, nem sempre explícitos, dos ditos “grandes” partidos políticos. Trata-se, portanto, de um modelo com diretas implicações com outros modelos, o que determina importantes decisões de interesse da sociedade.

Em resposta ao questionamento **Q<sub>1</sub>**, às discussões entre os professores orientados pela tarefa H5 do PEP revelou que nem sempre o candidato com um número expressivo de votos em uma eleição do sistema proporcional é quem ocupará uma das vagas ao cargo da câmara de vereadores, por exemplo. Essa motivação, segundo os professores, para a existência de tantos partidos políticos pode passar pela intencionalidade dos candidatos

<sup>13</sup> Vale ressaltar que, segundo as mudanças da legislação do código eleitoral brasileiro vigente no sistema proporcional a partir das eleições de 2020, o partido político que não tenha alcançado o valor maior ou igual ao quociente eleitoral pode concorrer à disputa das vagas restantes a serem redistribuídas pelo cálculo da maior média, caso necessário.

considerados “puxadores” e determinar a inclusão de outros candidatos do mesmo partido político.

Outra discussão levantada pelos professores diz respeito ao fundo partidário, repassado pela União a cada partido político. Talvez, por isso, leve à motivação ou ao interesse de novos partidos políticos, segundo observaram os professores.

Sendo assim, a investigação dessas problemáticas revelou que a ausência ou a baixa qualidade de relações com os saberes não matemáticos instituídos pelo código eleitoral dificulta senão impede o reconhecimento da situação associada ao modelo matemático.

Além disso, os professores destacaram que o uso do modelo só pode ser alcançado com os saberes relativos à noção de votos válidos, votos nominais, dentre outras noções. Daí a necessidade de incluírem a investigação dessas variáveis não matemáticas em articulação com os objetos matemáticos da prática social do método da regra de três.

Esses resultados encontrados na empiria dos professores ratificam a complexidade que envolve o processo de MM, especificamente sobre o necessário encontro dos docentes com os saberes não matemáticos, estes, sem dúvida, determinantes e indispensáveis para o uso do modelo matemático. É importante frisar que nem todos os professores evidenciaram sucessos inicialmente com as problemáticas, o que demandou investigação para ampliar qualidades de relações (CHEVALLARD, 2005), ainda que parcialmente, sobre o modo de fazer e de pensar instituído pelo sistema proporcional.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS**

Em que pese a complexidade do processo de MM na formação inicial de professores, os encaminhamentos a partir do modelo matemático do cálculo do quociente eleitoral anterior às eleições proporcionais do ano de 2020 evidenciaram que as boas qualidades de relações dos professores (CHEVALLARD, 2005) com os saberes matemáticos não asseguraram inicialmente a compreensão do modelo matemático.

Foi necessário, em passos sucessivos da construção investigativa, o conhecimento dos saberes não matemáticos, como o da legislação eleitoral, que agiam sobre o uso do modelo matemático. Nesse sentido, as relações foram ampliadas, principalmente a partir de saberes não matemáticos sobre a noção normativa de quociente eleitoral.

Parece-nos que atingimos nosso objetivo de evidenciar papéis de saberes não matemáticos nas tarefas de MM, pois o fato de não serem conhecidos torna difícil, senão impossível, a realização de tarefas de MM.

Além disso, é importante considerar que várias alterações foram instituídas com a nova legislação nº 13.877 de 27 setembro de 2019, em particular, o fim das coligações partidárias no sistema proporcional e, com isso, a extinção da possibilidade de candidatos “puxadores” de voto elegerem outros candidatos do mesmo partido ou de coligação, devido à exigência do mínimo de 10% dos votos para cada candidato em relação ao quociente

eleitoral e ampliação do número de candidatos por partido político.

As alterações encaminhadas pela nova legislação do sistema proporcional evidenciaram respostas não desejáveis, talvez, porque os modelos matemáticos do código eleitoral produzirem cenários de realidades aquém do desejável a uma vida democrática, como as 14 cidades do Brasil que possuem a Câmara Municipal de vereadores constituída por membros de um único partido político. Em 12 dessas cidades, os vereadores, além de pertencerem ao mesmo partido político, são do mesmo partido do prefeito eleito, o que pode não ser razoável à democracia em função da pluralidade de representação partidária, pois isso contraria a intenção da norma de assegurar a representatividade da maioria dos partidos políticos.

Talvez esses resultados produzidos pelos modelos matemáticos do sistema proporcional provocados pelas mudanças da legislação, o qual não admitiu, quem sabe, possíveis alterações dos modelos matemáticos, parecem não ter considerado o fazer de simulações de micromundos (RIEBER, 1996) para criar cenários potencialmente reais e, com isso, prever algumas respostas produzidas pelos modelos e, conseqüentemente, minimizar eventuais resultados não salutares à participação da vida democrática.

Portanto, os resultados encontrados nesta investigação nos motivam ir ao encontro de respostas a problemáticas sobre a MM, em particular, quanto à *modelagem matemática reversa* emergente do *ciclo investigativo de modelagem matemática* proposto por Sodré (2019), no sentido de *encontrar a situação que pode estar associada a um dado modelo matemático como exigido, por exemplo, no contexto da nova legislação eleitoral*.

## REFERÊNCIAS

BARQUERO, B.; JESSEN, B. E. Impact of theoretical perspectives on the design of mathematical modelling tasks. **AIEM - Avances de Investigación en Educación Matemática**. 17, p. 98–113, 2020.

BLUM, W. Quality teaching of mathematical modelling: what do we know, what can we do? In: Cho, S. J. (ed.). **The proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education**. Dodrecht: Springer. p.73-96, 2015.

BLUM, W., Borromeo Ferri, R. Mathematical modelling: can it be taught and learnt? **Journal of Mathematical Modelling and Application**, v. 1, n. 1, p. 45-58, 2009.

BORROMEO FERRI, R. Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. **ZDM - The International Journal on Mathematics Education**, v. 38, n. 2, p. 86-95, 2006.

BOSCH, M.; CHEVALLARD, Y.; GASCÓN, J. Science or magic? the use of models and theories in didactics of mathematics. **Proceedings of the fourth congress of the european society for research in mathematics education**, 2006.

BOSCH, M.; GASCÓN, J. Fundamentos antropológicos das organizações didáticas: das “oficinas de práticas matemáticas” às “rotas de estudo e pesquisa”. In: BRONNER, A. LARGUIER, M. ARTAUD, M. BOSCH, M. CHEVALLARD, Y. CIRADE, G.; LADAGE, C. (ed.) **Difusor los mathematiques (et les autres savoirs) commed’outils de connaissance et acção**. Montpellier, França, p.49-85, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965**. Brasília, DF, Senado, 1965.

CHEVALLARD, Y. Le passage de l’arithmétique à l’algèbre dans l’enseignement des mathématiques au collège. **Petit X**, v. 19, n. 19, p.43–72, 1989.

CHEVALLARD, Y. L’analyse des pratiques enseignantes em théorie anthropologique du didactique, recherches em didactiques des mathematiques. **La Pensée Sauvage Éditions**, v. 19 n. 2, 221-265, 1999.

CHEVALLARD, Y. Vers une didactique de la codisciplinarité. Notes sur une nouvelle épistémologie scolaire. **Journées de didactique comparée**, 2004.

CHEVALLARD, Y. On using the atd: some clarifications and comments. **Educ. Matem. Pesq.**, v. 21, n. 4, 1-17, 2019.

CHEVALLARD, Y. Éléments de didactique du développement durable – Leçon 1: **Enquête codisciplinaire & EDD**, 2013.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. 2. ed. 3. Reimp. Buenos Aires: aiquegrupo editor, 2005.

CZOCHER, J. A. Precision, Priority, and Proxies in Mathematical Modelling. In.: Stillman, G. A.; Brown, J. P. (eds.), **Lines of Inquiry in Mathematical Modelling Research in Education**, ICME-13 Monographs, 2019.

FLORENSA, I.; GARCÍA, F. J.; SALA, G. Condiciones para la enseñanza de la modelización matemática: estudios de caso en distintos niveles educativos. **Avances de Investigación en Educación Matemática**, 17, p.21–37, 2020.

FREJD, P.; ÄRLEBÄCK, J. First results from a study investigating Swedish Upper secondary students’ mathematical modelling competencies. In: KAISER, G. et al. (Ed.). **Trends in Teaching and Learning of Mathematical Modelling (ICTMA 14)**. Dordrecht: Springer, 407416, 2011.

GRANDSARD, Francine. **Mathematical modelling and the efficiency of our Mathematics**, 2005.

GREEFRATH, G.; VORHÖLTER, K. **Teaching and learning mathematical modelling**: approaches and developments from german speaking countries. ICME13 TOPICAL SURVEY. Cham: Springer, 2016.

GUERRA, R. B.; SILVA, F. H. S. (2009). Reflexões sobre modelagem matemática crítica e o fazer matemático da escola. **Perspectivas da Educação Matemática**, v.2, n. 3, 95-119, 2009.

HOUSTON, K.; NEILL, N. Assessing modelling skills. In: LAMON, S. J.; PARKER, W. A.; HOUSTON, S. K. (Ed.). **Mathematical modelling**: a way of life – ICTMA 11. Chichester: Horwood, p. 155-164, 2003.

IVERSEN, Steffen M.; LARSON, Christine J. Simple Thinking using ComplexMath vs. Complex Thinking using Simple Math: a study using Model Eliciting Activities to compare students' abilities in standardized tests to their modeling abilities. **ZDM**, v. 38, n. 3, p. 281-292, June 2006.

JULIE, C. Making relevance in Mathematics teacher education. In: VAKALIS, I.; HUGHES HALLETT, D.; QUINNEY, D.; KOUROUNIOTIS, C. (comp.). **Proceedings of 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics**. New York: Wiley, 2002. CD-ROM.

OECD. **PISA 2021 mathematics framework (draft)**, 2021.

PERRENET, J.; ZWANEVEL, D. The many faces of the mathematical modeling cycle. **Journal of Mathematical Modelling and Application**, v. 1, n. 6, p. 3-21, 2012.

PLATH, J.; LEISS, D. The impact of linguistic complexity on the solution of mathematical modelling tasks. *ZDM - Mathematics Education*, v. 50, n.1,2, p.159–171, 2018.

REVUZ, A. The Position of Geometry in Mathematical Education. **Educational Studies in Mathematics**, v. 4, p.48-52, 1971.

RIEBER, L. P. Seriously considering play: designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. **Educational Technology Research & Development**, New York, v. 44, n. 2, p. 43-58, 1996.

SCHUKAJLOW, S.; KAISER, G.; STILLMAN, G. Empirical research on teaching and learning of mathematical modelling: a survey on the current state-of-the-art. **ZDM – Mathematics Education**, v. 50, n. 1-2, p. 5-18, 2018.

SKOVSMOSE, O. Democratic competence and reflective knowing *in mathematics*. **The Learning of Mathematics**, v. 12, n. 2, Jun. 1992.

SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica**: incerteza, matemática, responsabilidade. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. – São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papyrus. 2001.

SODRÉ, G. J. M. **Modelagem matemática escolar**: uma organização praxeológica complexa. 2019. 161f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém.

SODRÉ, G. J. M.; GUERRA, R. B. (2018). O ciclo investigativo de modelagem matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.20, n.3, p. 239-262, 2018.



## OS IMPACTOS NEGATIVOS E OS ASPECTOS POSITIVOS DA PSICOMOTRICIDADE, EM UMA ESCOLA DA ZONA CENTRO SUL DO MUNICÍPIO DE MANAUS

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 16/04/2021

**Andréia Raimunda de Oliveira da Costa**

Pós-Graduação IDAAM

Manaus-Amazonas

<http://lattes.cnpq.br/1179889931449340>

**Biana Izaelque Ramos da Silva**

Pós-Graduação IDAAM

Manaus-Amazonas

**Michael Rodrigues Rebelo**

Pós-Graduação IDAAM

Manaus-Amazonas

**Rebeca Moreira Candeira**

Pós-Graduação IDAAM

Manaus-Amazonas

**RESUMO:** A psicomotricidade nas séries iniciais do ensino fundamental, coloca em evidência seu papel na prevenção das dificuldades escolares. Se a prática da educação psicomotora for suficientemente precoce, pode ajudar na solução de vários problemas. O trabalho psicomotor beneficia a criança no controle de sua motricidade utilizando de maneira privilegiada a base rítmica associada a um trabalho de controle de tônus e de relaxamento cautelosamente conduzido. Fica evidente que a finalidade da psicomotricidade não é a aquisição de habilidades gestuais e sim um complexo trabalho que irá refletir no desenvolvimento da criança. O trabalho psicomotor ajuda sem dúvida as crianças em

idade escolar, tendo em vista que o corpo está em processo de amadurecimento. O professor que conhece as vantagens da psicomotricidade e utiliza em seu cotidiano estará proporcionando um espaço para que as crianças possam se desenvolver de maneira satisfatória.

A psicomotricidade pode ser definida como campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmica entre o psiquismo e a motricidade. Baseada numa visão holística do ser humano, a psicomotricidade encara de forma integrada as funções cognitivas, sócio- emocionais, simbólicas, psicolinguística e motoras, promovendo a capacidade de ser e agir num contexto psicossocial. A psicomotricidade possui as linhas de atuação educativa, reeducativa, terapêutica e relacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicomotricidade. Criança. Professor. Séries Iniciais Do Ensino Fundamental.

### THE NEGATIVE IMPACTS AND THE POSITIVE ASPECTS OF PSYCHOMOTRICITY, IN A SCHOOL IN THE CENTRAL SOUTH ZONE OF THE MUNICIPALITY OF MANAUS

**ABSTRACT:** Psychomotricity in the early grades of elementary school, highlights its role in preventing school difficulties. If the practice of psychomotor education is early enough, it can help in solving several problems. Psychomotor work benefits the child in the control of his motor skills, using in a privileged way the rhythmic basis associated with carefully controlled tone and relaxation work. It is evident that the purpose of psychomotricity is not the acquisition of gestural skills, but rather complex work that will reflect on

the child's development. Psychomotor work undoubtedly helps schoolchildren, given that the body is in the process of maturing. The teacher who knows the advantages of psychomotricity and uses it in his daily life will be providing a space for children to develop satisfactorily. Psychomotricity can be defined as a transdisciplinary field that studies and investigates the reciprocal and systemic relationships and influences between the psyche and motor skills. Based on a holistic view of the human being, psychomotricity faces cognitive, socio-emotional, symbolic, psycholinguistic and motor functions in an integrated way, promoting the ability to be and act in a psychosocial context. Psychomotricity has the lines of educational, reeducation, therapeutic and relational action.

**KEYWORDS:** Psychomotricity, Child, Teacher, Elementary School Initial Series.

## 1 | NOME DOS INTEGRANTES DA EQUIPE E SUAS RESPONSABILIDADES

O grupo é formado por: Michael Rodrigues Rebello-Professor de Geografia, Rebeca Pedagoga e Andréia Raimunda de Oliveira da Costa e Biana Izaelque Ramos da Silva-Professoras de Educação Física.

As professoras de educação física tem grande contribuição neste trabalho, pois as mesmas serão responsáveis por aplicarem os testes nas crianças e reaplicaram os testes as mesmas fazerem as intervenções para que a criança tenha seu desenvolvimento psicomotor trabalhada integralmente, começando do nível básico para o nível complexo, trabalhando o maior grau de habilidades motoras da criança, claro que para isso deverá ser trabalhada as atividades conforme a sua idade e respeitando as limitações da criança para um bom desenvolvimento motor.

A Pedagoga do grupo tem grande contribuição neste trabalho, pois a mesma tem o olhar para o aluno como um todo, abordando questões que estão interligadas e são indissociáveis, sendo elas o educar e o cuidar. Durante a realização das atividades o tempo necessita ser organizado, envolvendo questões referentes ao cuidado, brincadeiras e aquisição de novas aprendizagens, com o intuito no desenvolvimento da criança de forma integral, envolvendo a convivência com o outro, com o emocional, conhecimento de seu próprio corpo e trabalhando também com a realidade e a cultura que está inserida.

Como profissional de geografia e sendo atuante na área de ensino eu pude observar no colégio militar que os alunos têm muitos problemas de motricidade fina e que não era somente do profissional de educação física mas de todos os profissionais que atuam na área de ensino, portanto eu compreendi que tem uma relevância muito importante a psicomotricidade na educação infantil para refletir nas futuras séries do ensino na vida desses indivíduo nas práticas educativas.

## **TEMA: A PSICOMOTRICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

### **2 | TÍTULO DO PROJETO: OS IMPACTOS NEGATIVOS E OS ASPECTOS POSITIVOS DA PSICOMOTRICIDADE, EM UMA ESCOLA DA ZONA CENTRO SUL DO MUNÍCIPIO DE MANAUS.**

#### **3 | PROBLEMA**

De que maneira está sendo realizadas as atividades de Psicomotricidade nas séries 1º e 2º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Manaus localizada na zona centro sul?

#### **4 | HIPÓTESE**

A psicomotricidade está voltada para o desenvolvimento psicomotor, em crianças inseridas no processo de ensino-aprendizado, portanto requer um trabalho adequado.

#### **5 | JUSTIFICATIVA DO TEMA ESCOLHIDO**

A problemática que está em evidência na pesquisa é: A psicomotricidade está sendo uma atividade realizada com o objetivo de melhorar o desenvolvimento nas séries iniciais do ensino fundamental?

Investigar os motivos que surgem durante as aulas que não trazem melhorias para o desenvolvimento infantil, neste sentido o professor deve conhecer as vantagens da psicomotricidade e a utiliza como recurso em seu cotidiano, está possibilitando um espaço para que as crianças possam se desenvolver de maneira satisfatória e harmônica.

Ao introduzir as atividades motoras em sala de aula, o mesmo deve dar liberdade para que as crianças escolham de que forma quer realizá-las, ele deve ser um mediador, seu papel é perceber se os trabalhos estão no nível de desenvolvimento da turma, levando a tomar consciência do que está fazendo e refletir sobre sua ação.

#### **6 | CARACTERÍSTICAS DO LOCAL**

##### **6.1 Identificação da Escola ou Instituição**

O CMPM (E.E. TEM.CEL. CÂNDIDO MARIANO), está situado na Av. Prof. Nilton Lins, 3259, cep 69058-580, complexo NILTON Lins, conj. Parque das Laranjeiras, Bairro Flores, a escola funciona de 06:50 às 18:50, sua

estrutura física é composta de 03 andares, a fim de proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades escolares, no térreo são 14 salas de aulas; 01 sala da direção; 01 sala da secretaria; 01 sala do corpo de alunos; 01 sala da pedagogia;

01 sala dos professores com banheiro masculino e feminino; 01 cozinha; 01 refeitório; 01 recepção; 01 banheiro masculino com 06 box; 01 banheiro feminino com 06 box.

Área livre: quadra de esporte, estacionamento, área de convivência, lojas e restaurantes no pátio central do complexo da Nilton Lins.

No 1º andar: É destinada a creche municipal, administrada pelo Comandante Major QOPM Iracy. No 2º andar: 31 salas de aula; 01 biblioteca; sala dos professores com banheiro masculino e feminino; 01 sala de auditório; 02 banheiros masculinos com 4 box.

No 3º andar: 27 salas; 02 banheiros masculinos com 4 box; 02 banheiros femininos com 04 box.

As modalidades de ensino são 1º ao 5º Ano do ensino fundamental I, 6º ao 9º ensino fundamental II, 1ª a 3ª do ensino médio, total de alunos 3.680, fundamental 1369; fundamental II 1560; ensino médio 691, e 50% por cento das vagas são destinadas a comunidade e os outros 50% são a dependentes de policiais militares e bombeiros.

**A pesquisa foi realizada no dia 19 de Agosto de 2019 em Manaus-AM**

## **7 | HISTÓRICO DA ESCOLA**

O colégio Militar da Polícia militar do estado do Amazonas – CPM V, (E.E.TEN. CEL. CÂNDIDO MARIANO), disponibiliza educação do ensino fundamental I ao Médio, nos turnos matutino e vespertino, atendendo um contingente aproximado de 4.923 alunos pertencentes à rede pública estadual. É uma escola pública estadual administrada pela Polícia Militar do Estado Amazonas tendo como gestora MAJOR QOPM Jadna dos Santos Barros, conta com o apoio de militares, da polícia militar e bombeiro militar do estado do Amazonas, de pedagogos e professores e funcionários administrativos disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação. A escola foi criada em 11 de abril de 2016, através do decreto lei nº36.844, para atender aos dependentes de policiais militares e a comunidade amazonense.

O colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas – COM V (E.E.TEN. CÂNDIDO MARIANO), tem sua atuação educacional em consonância com os fins da Educação nacional: leis, diretrizes e normas do sistema Estadual de ensino. Para a consecução de suas finalidades, princípios e objetivos, o Colégio Militar – CPM V (E. E. TEM. CEL. CÂNDIDO MARIANO), poderá assinar e manter convênio, acordos e contratos dentro da legislação pertinentes, com entidades públicas e / ou privadas.

## **TEMA: A PSICOMOTRICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

### **8 | DESCRIÇÃO DO PROJETO**

O objetivo deste estudo partiu de um problema: A atividade psicomotricidade está sendo uma atividade realizada com o objetivo de melhorar o desenvolvimento no ensino fundamental? E foi levantado este problema após experiências do grupo como profissionais atuante na área, onde foi observada a forma que as crianças se movimentam em sala de aula ou no recreio.

Esse estudo foi utilizado o método qualitativo, caracterizado em uma escola estadual na cidade de Manaus, nas séries do 1º e 2º ano do ensino fundamental I.

Trazer para o centro das discussões o conceito da psicomotricidade e seus benefícios e mostrar como seu ensino pode vir a impactar diretamente a maneira como os educadores atuam podem ser passos decisivos para a educação e o desenvolvimento das crianças. O objetivo da produção científica é se apropriar da realidade e analisa-la melhor e em seguida produzir formações.

A discussão sobre os benefícios do desenvolvimento psicomotor para as séries iniciais do ensino fundamental além de aspectos práticos muito importantes é essencial para o meio acadêmico. Então, nesse contexto, a produção de mais estudos e conteúdos sobre a psicomotricidade pode ser o início de transformações que começa na universidade e se estende para a realidade social. Para a formação de profissionais psicomotricistas e a área de conhecimento que envolve como instrumento de aprendizagem é cada vez mais indispensáveis e concernentes.

#### **8.1 Objetivo Geral**

- Analisar a educação psicomotora no 1º e 2º ano do ensino fundamental.

#### **8.2 Objetivos Específicos**

- Compreender a importância da Psicomotricidade.
- Relatar a expansão do mercado de trabalho do psicomotricista no município de Manaus.
- Identificar de que maneira a Psicomotricidade está sendo desenvolvida nas séries 1º e 2º ano do ensino fundamental.

### **9 | METODOLOGIA DE AÇÃO**

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do presente trabalho foi a pesquisa qualitativa, baseado na observação de campo como está sendo trabalhada a psicomotricidade. De acordo com Fonseca (2009) A Psicomotricidade é uma prática que contribui para o desenvolvimento da criança no ensino-aprendizagem, que favorece os

aspectos físicos, mental, afetivo-emocional que contribui para a formação da personalidade.

Sendo assim, este mecanismo favorece o entendimento do problema: De que maneira está sendo trabalhado a Psicomotricidade nas séries 1º e 2º ano do ensino fundamental?

A abordagem desta pesquisa é da Psicomotora, pois busca compreender e explicar o desenvolvimento da criança com **ato de aprender**, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir uma formação integrada da criança.

De acordo com Le Boulch (Apud Souza, 2004), a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados escolares. Leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir a coordenação de seus movimentos.

O foco desta pesquisa está direcionado para a psicomotricidade está voltada para o desenvolvimento psicomotor em crianças inseridas no processo ensino-aprendizado, portanto requer um trabalho adequado. Diante deste contexto pode-se colocar que o objetivo geral desta pesquisa foi: Analisar a educação psicomotora no 1º e 2º do ensino fundamental. E seus objetivos específicos: Compreender importância da psicomotricidade; Identificar de que maneira a psicomotricidade está sendo desenvolvida nas séries 1º e 2º ano do ensino fundamental; Analisar a expansão do trabalho da psicomotricidade no Município de Manaus. Os procedimentos da coleta serão realizados através da observação assistemática, também conhecida como observação casual ou simples. Devem-se anotar as impressões sobre o que foi observado e fazer registros fotográficos. Neste estudo, utilizou-se este método de observação “De que maneira está sendo trabalhado a Psicomotricidade nas séries 1º e 2º ano do ensino fundamental”.

## 10 | CRONOGRAMA BÁSICO DO PROJETO

ATIVIDADES	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Encontro com a Tutora para a escolha dos Temas e Divisão das Equipes e Seus Componentes.	X			
Encontro 2 com a tutora para Obtermos Orientações para a elaboração do PBL		X		
Visita para Reconhecimento da escola ou Instituição e a permissão para elaboração do projeto .	X	X		
Encontro com a Equipe para elaboração do Projeto á partir da Problemática encontrada. Construção do Projeto.	X	X	X	
Encontro 3 com a tutora para Obtermos Orientações para a elaboração do PBL.			X	
Encontro com a equipe para ser aplicado à prática na Escola Masrour.	X	X		

Encontro 4 com a tutora para últimas orientações para a conclusão do PBL.			X	
Apresentação Banner			X	
Entrega do PBL			X	

## 11 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A TEMÁTICA ABORDADA.

### A Psicomotricidade na Educação Infantil e sua Importância

A Psicomotricidade é definida como “uma ciência que estuda a conduta motora como expressão do amadurecimento e desenvolvimento da totalidade psicofísica do homem” (Lê Boulch, 1980) e tem como um dos objetivos principais fazer com que o indivíduo descubra seu próprio corpo em relação com seu mundo inteiro externo, e sua capacidade de movimento-ação.

Dentro do ambiente escolar, apresenta-se sob um aspecto pedagógico e sua prática se estende sobretudo nas instituições educativas de várias formas onde, através da utilização do movimento humano, procura desenvolver o indivíduo de forma integral, com o alvo de atingir a totalidade do indivíduo.

E com um auxílio de uma reeducação psicomotora é introduzido uma estratégia de ajudar a criança através de jogos e exercícios psicomotores, assim procurando corrigir as divergências existentes no desenvolvimento psicomotor, tais como: dispraxia, distúrbio da postura, equilíbrio, coordenação, debilidade motora etc.

Sendo que o objetivo primordial é permitir à criança ou ao adulto expressar, através do corpo, uma forma coerente de movimentos, ações, “utilizando a motricidade individual como um instrumento de trabalho e a expressão pessoal como objetivo final” (GUILLARME, 1983, p. 153).

Para que os aspectos psicomotores tenham uns resultados favoráveis, torna-se necessário um trabalho educativo que venha promover um melhor desenvolvimento de suas potencialidades, levando-se em conta os objetivos propostos e as atividades relativas à idade que melhor conviver com suas características. Oferecendo a criança oportunidade de realizar experiências que permitam o desenvolvimento do seu pensamento lógico.

A pré-escola é muito importante na vida da criança, pois é o momento em que ela deixa o ambiente familiar para ingressar em um novo mundo – a escola. Mas trabalhamos em uma escola Militar com fundamental II.

Junto ou um conhecimento imediato do nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si e sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam.

Entende-se que o desenvolvimento do esquema corporal ocorre a partir da experiência vivida pelo ser humano. Tendo como suporte na disponibilidade e conhecimento

que tem do próprio corpo e de sua relação com o mundo que a rodeia.

A metodologia que deve ser aplicada para auxiliar o desenvolvimento deve-se basear em adotar atividades que estimulem um amadurecimento de suas potencialidades. Descriminando assim as etapas do desenvolvimento do esquema corporal visando uma melhor compreensão.

A criança realizou diversos exercícios motores através da música “Quero-quero”. Com objetivo de propor a criança o domínio de seus movimentos e a percepção de seu corpo em sua totalidade.

Exercícios esses que passam da atividade espontânea da própria criança, através de gestos e expressões, para uma atividade integrada: respondendo a comandos: ande!... pule!..., a sensação: equilíbrio, parada, a uma representação nítida (andar de quatro e de cócoras...).

Todos os integrantes participam nas atividades, motivando e animando os alunos constantemente. Compartilhando é muito melhor que impor. Os alunos sentirão mais à vontade e os professores conseguirão detectar algum problema, sendo assim mais fácil de resolver.

Depois de explorar as partes do corpo da criança, especialmente a mão direita e esquerda faz brincadeiras com as crianças, colocando-as em filas e dando comandos como: Dê em um passo para a frente; dois para trás, etc.

Após a percepção global do corpo vem a etapa da tomada de consciência de cada segmento corporal. Ocorrendo de forma interna (sentindo cada parte do corpo) e externa (vendo através de uma outra criança e em ilustrações), que serão apresentadas para serem estimuladas a percepção.

Pedimos que as crianças identificassem, nomeassem, apontassem as diferentes partes do corpo e localizar uma percepção tátil, através da musicalização.

Ao estimularmos a participação e cooperação nas tarefas comuns trabalhamos o esquema corporal que é fundamental para uma ação educativa que facilita o desenvolvimento da personalidade da criança, a fim de conduzi-la a uma autonomia de atitude, onde a criança passa por um trabalho sensorial mais elevado.

A associação dos componentes corporais aos diversos objetos da vida cotidiana leva-a um conhecimento mais analítico do espaço dos gestos com diferentes posições. As atividades que norteiam o trabalho do esquema corporal têm que motivar a exercer certo controle tônico durante determinados deslocamentos, manipulação e movimentos; descobrindo e tomar consciência das diferentes partes do corpo através de atividades que possibilitem movimentar e utilizar as partes do corpo de diferente maneira; conseguira estabelecer relações espaciais entre as diferentes partes do corpo com o objetivo de alcançar um melhor conhecimento dos eixos corporais.

Ao aplicarmos uma atividade de quebra-cabeça as crianças fizeram as montagens e identificam parte do corpo onde foram estimuladas a responderem algumas perguntas que



foram feitas trabalhando a participação e a socialização.

## PSICOMOTRICIDADE E SUAS FINALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente os debates na área da educação infantil estão centrados em como organiza-la, visando oferecer serviços de qualidade. As atividades psicomotoras na educação infantil colocam em evidencia seu papel na prevenção das dificuldades escolares.

Para Oliveira (2002, p. 82) “Os objetivos mais frequentes que se espera alcançar pelas instituições responsáveis pela educação infantil, são o desenvolvimento da criança sob todos os aspectos [...]”.

Começar a psicomotricidade pode ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influencias reciprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. Baseada numa visão holística do ser humano, a psicomotricidade encara de forma integrada as funções cognitivas, sócios emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras, promovendo a capacidade de ser e agir num contexto psicossocial. A psicomotricidade possui as linhas de atuação educativa, reeducativa, terapêutica e relacional.

Partindo do pressuposto de que a Psicomotricidade tem como objetivo atingir a totalidade do indivíduo, sua função em relação ao corpo que se apresenta num processo normal de desenvolvimento ou possui algum déficit no plano da percepção, da motricidade ou da relação com o outro deve ser a de contribuir para que a criança conheça melhor o seu corpo através da consciência de seus segmentos corporais (1992, p. 31)

As habilidades psicomotoras podem auxiliar no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança no processo de ensino-aprendizagem.

As habilidades motoras podem ser classificadas em:

**Habilidades motoras básicas:** determinadas pelas características genéticas do ser humano;

**Habilidade especificas:** adquiridas através da cultura.

A classificação das tarefas é importante porque orienta o professor no planejamento das atividades e a avaliação.

O desenvolvimento motor apresenta características e depende do processo de controle e regulação de elementos do sistema de informação, que estão presentes em todas as habilidades motoras.

Algumas dessas valências são:

**Percepção visual:** consiste em detectar informações através da visão acerca do contexto onde uma ação é desempenhada;

**Percepção cenestésica:** fornece informações sobre as mudanças dos membros ou parte do corpo que se movem no espaço;

**Propriocepção:** informa o status dos ângulos das articulações em repouso;

**Integração visão – cinestesia:** comparação das informações adquiridas pela visão e pelo movimento durante uma mesma ação;

**Discriminação tátil:** fornece informações sobre as diferenças em textura, forma, temperatura, e outras características externas de um objeto;

**Percepção espacial:** informa o espaço disponível para movimento;

**Percepção espaço - temporal:** permite associar as duas dimensões tempo quando a tarefa envolve objetos que se movem;

**O esquema corporal:** compreende a representação interna (mental) da geometria corporal, da orientação dos membros e do corpo.

As classes gerais de comportamento são:

**Estabilização:** consiste na manutenção de postura e equilíbrio de pé,

**Locomoção:** são mudanças do corpo de localidade (rastejar, engatinhar, andar, etc.).

**Manipulação:** existe uma infinidade de tarefas motoras que envolvem o uso das mãos e pés.

**Habilidades com bola:** podem ser incluídas na categoria de manipulação, pois depende da coordenação óculo – manual ou óculo pedal.

No entendimento de Le Boulch (1987) se a prática da educação psicomotora for suficientemente precoce, pode ajudar na solução de vários problemas.

O trabalho psicomotor beneficia a criança no controle de sua motricidade utilizando de maneira privilegiada a base rítmica associada a um trabalho de controle tônico e de relaxação cautelosamente conduzido.

Atividades psicomotoras para a Educação Infantil no Ensino Fundamental II

O educador sabedor de como se dá o desenvolvimento motor da criança poderá propor atividades condizentes.

Para Gomes (1983) as características de cada faixa etária são:

**0 a 2 anos** – ao completar 1 ano é capaz de locomover-se, de manter contatos sócias – afetivos com os adultos com quem convive, distingue e reconhecer objetos de seu ambiente. Já com dois anos de idade é capaz de realizar tarefas mais complexas e relaciona-se mais facilmente com adultos e com outras crianças.

**3 a 4 anos** – anda e corre com facilidade. Só ouve e compreende de fato o que lhe e dito diretamente. Já tem a coordenação mais apurada. Seu vocabulário está cada dia mais aumentando. Consegue concentrar-se por um período de 10 a 15 minutos se estiver interessado.

**5 a 6 anos** – na faixa etária de 5 anos, ocorre um grande crescimento longitudinal, é ágil e possui um bom controle muscular.

Fala com articulação correta. Aprende com facilidade e vive grande parte do seu dia num mundo imaginário. Já na faixa dos 6 anos, perde os dentes de leite e o ar de bebe, apresenta melhor coordenação dos músculos menores, é sempre ativo e está sempre

pronto a adquirir novas experiências.

Antes que a criança aprenda a ler é essencial que a mesma disponha de uma motricidade espontânea, liberada e controlada, sobre a qual o professor poderá apoiar-se (LE BOULCH, 1987).

Portanto, é importante que a criança que entra na Educação Infantil disponha de uma motricidade espontânea, rítmica, liberada e controlada, sobre a qual o professor poderá apoiar-se. Um dos aspectos que o trabalho psicomotor assumira durante o período escolar, será o de fazer com que a criança passe da etapa perceptiva à fase de representação mental de um espaço orientado tanto no espaço como no tempo.

Uma educação psicomotora tal como é concebida em Psicocinetica, utilizando o suporte da ação associado à simbolização (verbal, gráfica e gestual), privilegiando a experiência vivida pela criança e levando em conta a cronologia das etapas do desenvolvimento representa uma ajuda insubstituível para atingir as funções mentais mais elevadas no decorrer da escolaridade primária (LE BOULCH, 1987).

O professor que atua na educação infantil deve desenvolver atividades psicomotoras que irão ajudar no desenvolvimento de seus alunos. Tais atividades desenvolverão a coordenação motora, o equilíbrio, ritmo, lateralidade, raciocínio lógico, socialização.

A psicomotricidade na educação infantil coloca em evidência seu papel na prevenção das dificuldades escolares. Se a prática da educação psicomotora for suficientemente precoce, pode ajudar na solução de vários problemas. O trabalho psicomotor beneficia a criança no controle de sua motricidade utilizando de maneira privilegiada a base rítmica associada a um trabalho de controle tônico e de relaxação cautelosamente conduzido.

Fica evidente que a finalidade da psicomotricidade não é a aquisição de habilidades gestuais e sim um complexo trabalho que irá refletir no desenvolvimento da criança. O trabalho psicomotor ajuda sem dúvida as crianças em idade escolar, tendo em vista que o corpo está em processo de amadurecimento. O professor que conhece as vantagens da psicomotricidade e utiliza em seu cotidiano estará proporcionando um espaço para que as crianças possam se desenvolver de maneira satisfatória.

### **Característica da Imagem e do Esquema Corporal:**

#### **Imagem Corporal: As características são subjetivas**

É a síntese viva de nossas experiências emocionais; Dimensão afetiva existencial onde se constrói o sentimento do corpo. É o resultado significativo das experiências sensorio-motoras vividas com a mãe nos primeiros dias de vida; Constrói-se através do outro e também a nível fisiológico, relacional, ligado as zonas erógenas.

#### **Esquema Corporal:**

As características são objetivas, ligado à integridade física e neurológica; É uma estrutura neuromotora que favorece que favorece a tomada de consciência do próprio

corpo; Organiza-se no espaço e nas organizações corpóreas; Constrói-se a partir da multiplicidade de sensações provindas dos sentidos internos e externos.

### **Tônus / Tonicidade:**

“É uma tensão dos músculos, pela qual as posições relativas das diversas partes do corpo são corretamente mantidas e que se opõem as modificações passivas dessas posições”.

(Rademaker, citado por Coste, 1981, p.25).

“É uma atividade, primitiva e permanente do musculo”. (Le Boulch – 1982)

“O estado tônico é uma forma de relação com o meio que depende de cada situação e de cada indivíduo”. (Vitor da Fonseca)

“Os tónus por se encontrar ligado com as funções de equilibração e com as regulações mais complexas do ato motor, assegura a repartição harmoniosa das influencias facilitadoras ou inibidoras do movimento”. (Vitor Fonseca)

“A função tônica está ligada à totalidade da personalidade do indivíduo”.

**HIPOTONIA** – Movimentos mais soltos, mais leves, mais coordenados, com menor desgastes musculares. Poderíamos dizer que, seria como um fator relacionado com a satisfação das necessidades no período de imaturidade corporal.

**HIPERTONIA** – Multiplicidade de reações, exagerada produção motora, maior iniciativa adquire aquisições motoras fundamentais ao desenvolvimento. “Revela-se como o meio de defesa mais eficaz e mais frequente, fator de luta contra os conflitos e contra as ansiedades criadas por estes”.

**CATATONIA** – Se encontra nos esquizofrênicos – persistência de atitudes durante bastante tempo, sem fadiga aparente. “A vivência corporal não e senão o fator gerador das respostas adequadas, onde se inscrevem todas as tensões e as emoções que caracterizam a evolução psicoativa da criança”.

**PARATONIA** – “incapacidade ou a impossibilidade de descontração voluntaria”, “por falta dessa tal modulação tônica, os movimentos tendem a ser produzidos como uma reação ou uma descarga em massa, afetando a sua adequação, plasticidade e melodia” (Fonseca, p. 133 e 134). “podem estar presentes tanto nos tónus de repouso como no de ação” (Mattos, p. 73)

**SINSINESIAS** – (segundo Ajuriaguerra, apud Fonseca 1995) são reações parasitas de imitação de movimentos contralaterais, peribucais e linguais, não intencionais, desnecessários, prejudicando a sua precisão e eficácia.

**DIADOCOSINESIAS** – (segundo Quiróz, apud Fonseca 1995) função motora que permite a realização de movimentos vivos, simultâneos e alternados. É uma ação coordenada, antagônica e sucessiva de movimentos com ambas as mãos.

## PROPOSTA DE ESTUDO DA TONICIDADE:

**EXTENSIBILIDADE** - considera-se o grau de estiramento dos pontos de inserção muscular.

**PASSIVIDADE** – considera-se o movimento produzido à volta de uma articulação, ou seja, a sua resistência passiva.

## TIPOS TÔNICOS:

**HIPOTÔNICOS** (Hiperextensos) – mais avançados na preensão e na exploração do seu próprio corpo.

**HIPERTÔNICOS** (Hipoextensos) – mais precoces na aquisição da marcha e mais ativos. Para muitos autores a função tônica é a mais complexa e aperfeiçoada do ser humano; encontra-se organizada hierarquicamente no sistema integrativo e toma parte em todos os comportamentos do ser humano, ela está ligada a todas as manifestações de ordem afetiva, emotiva, cognitiva e motora.

**EQUILIBRIO:** “É a capacidade de manter-se sobre uma base reduzida de sustentação do corpo, através de uma combinação adequada de ações musculares e sob influência de forças externas” (Mello, 1989).

**LATERALIDADE:** “É a capacidade de se vivenciar as noções de direita e esquerda sobre o mundo exterior, independente da sua própria situação física”. (Mello, 1989).

É uma especialização dos hemisférios encefálicos que permitem ao ser humano a realização de ações complexas, como as motoras, psíquicas, a linguagem, etc...

Cada hemisfério tem funções própria e especialidades. Durante a atividade motora, um dos hemisférios dá a base e suporte para a ação e o outro dá a destreza.

Ex: Ao abrir uma garrafa de refrigerante, a mão dominante tem funções de preensão e sustentação da garrafa e a outra mão tem a função de executar o movimento de desatarraxar a tampa da garrafa.

Duas teorias tentam explicar a existência da lateralidade:

**GENÉTICA** – num dado momento da evolução humana, ocorreu à especialização dos hemisférios encefálicos. Essa não é mais aceita.

**CULTURAL** – mais aceita – Na filogênese (formação da espécie), o homem começou a necessitar, nas suas ações, de uma maior especialização de uma parte do seu corpo, mais do que a outra. Estabeleceu-se uma dominância, daí a lateralidade.

**DOMINÂNCIA LATERAL:** significa o predomínio ocular, auditivo e sensorio-motor de um dos membros superiores ou inferiores, que deve ocorrer em todas as pessoas, e é determinado, segundo Fonseca, por uma carga inata e por influências de ordem social.

### SERIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

A seriação é a capacidade de ordenação dos objetos, por tamanho, cor, textura, etc...

A classificação é a capacidade de agrupar objetos por associação (semelhanças ou por alguma característica comum).

## NOÇÃO DE ESPAÇO

O conceito de tempo é bastante abstrato, difícil de ser entendido a nível cognitivo. A audição é fundamental para a estruturação desta noção.

A noção temporal acontece mais tarde e por isso é a mais completa no processo filogenético do ser humano, ela depende do amadurecimento de outras fases anteriores para ter sustentação.

O ser humano entende o mundo de uma forma concreta, daí a dificuldade de se trabalhar a sonoridade, um objeto produz um som, mesmo fora de seu campo de visão, ela entra no mundo da simbolização e através da curiosidade percebe a existência do objetivo.

O ser humano e o único animal no mundo que tem a capacidade do desenvolvimento das 3 fases significativas do tempo: passado, presente e futuro.

Através do símbolo, que é algo que está no lugar de alguma coisa, que representa essa coisa, mas não é ela; o ser humano consegue abstrair, falar, escrever, raciocinar.

Isso se perpetuou através da história do ser humano permitindo-se concluir que não só na filogênese, mas também na ontogênese, a noção temporal necessitou do amadurecimento das fases anteriores e assim também é a última noção desenvolvida pelo ser humano.

**DISSOCIAÇÃO DE MOVIMENTOS:** “É a capacidade de individualizar os segmentos corporais que tomam parte na execução de um gesto intencional” (Fonseca, 76).

**PRÁXIA GLOBAL:** “É a colocação em ação simultânea de grupos musculares diferentes, com vista à execução de movimentos amplos e voluntários, envolvendo principalmente o trabalho de membros inferiores, superiores e do tronco”. (Mello, 89, p.38).

**PRÁXIA FINA:** “É o trabalho de forma ordenada dos pequenos músculos. Englobam principalmente a atividade manual e digital, ocular, labial e lingual”. (Mello, 89, p.38).

**RITMO:** “Tratando-se de movimentos, o ritmo é a organização específica, característica e temporal de um ato motor”. (Meinel e Schabel, p.73. 1984).

**RELAXAMENTO:** “É o fenômeno neuromuscular resultante de uma redução de tensão da musculatura esquelética”. (Mello, 1989)

**TOTAL:** Envolve todo o corpo e está diretamente vinculado a processos psicológicos onde o trabalho mental é determinante no alcance da redução da tensão muscular.

**DIFERENCIAL:** Descontração de grupo musculares que não são necessários à execução de determinado ato motor específico.

**SEGMENTAR:** Designa o relaxamento alcançado em partes do corpo.

## **ORGANIZAÇÃO PSICOMOTORA DE BASE**

Mesmo antes de nascer, um organismo, que poderá se tornar filho e para tal necessita ser marcado, poderá ser inscrito pelos desejos humanos que o esperam e que serão ratificados no nascimento, iniciando uma trajetória de organização psicomotora de base que o sustentara enquanto humano na perspectiva de se tornar sujeito.

Essas marcas serão inseridas nos discursos dessa humanização ao longo do desenvolvimento das funções psicomotoras de forma sequencial e individual, à mercê de toda estimulação contida nas relações com outro, com os objetos e consigo mesmo.

Todo esse processo ainda inimaginável como projeto de uma vida, pode significar e muito na história de um ser humano, pois será humanizado por um outro de sua espécie. Daí em diante, a cada instante, pedaço a pedaço desse futuro ser, é corporificado num imaginário que constrói ao mesmo tempo filho, mãe e pai, mesmo que em pessoas sem este itinerário. Quando enfim se concretiza um embrião, a imagem corporal desse organismo já circulou pela família aos quatro ventos que o aguarda sem pressa, numa atmosfera anfíbia, onde o tônus marca presença como a função das sensações mais primitivas.

Ao nascer a criança é examinada/avaliada através de um teste chamado APGAR, que é a Escala usada pelos Neonatologistas, para medir o nível de vitalidade dos bebês na hora do nascimento, com a finalidade de atendimento precoce. Foi criado por uma anestesista americana Virginia Apgar.

A apuração é feita no primeiro, no quinto e no décimo minuto de vida.

Os sinais de vitalidade são: frequência cardíaca, esforço respiratório, tônus muscular, atividade reflexa e coloração da pele.

## **A EXPANSÃO DO MERCADO DE TRABALHO DO PSICOMOTRICISTA NO MUNICÍPIO DE MANAUS**

A psicomotricidade tem como objetivo trabalhar o movimento humano ao longo das etapas da sua vida, e como objeto de estudo o homem em movimento, quando falamos de movimento atentamos para o corpo, pois é através dele que o homem se expressa e desenvolve contato com o mundo. No entanto, essa ciência vai muito além, como afirma Almeida (2009 p.17), a área de atuação da psicomotricidade é “Educação Física (Redução, Terapia), consultoria e supervisão”. Com o trabalho psicomotor melhora a autoestima, autoconfiança, controle emocional e proporciona abertura para novas aprendizagens, o que ajuda a criança, jovem ou idoso a superar dificuldades. A psicomotricidade estuda e procura as relações do psiquismo e a motricidade.

Portanto, entende-se que a Psicomotricidade é a ciência da Saúde e Educação e seu alvo é redescobrir os valores motores, cognitivos e afetivos, através de experiências aprendidas pelo corpo de uma forma planejada com segurança e consciência.

A Psicomotricidade estimula a área psicomotora, está estruturada em três pilares: o

que fazer (emoção), poder fazer (motor) e o saber fazer (cognitivo), Qualquer discordância desses pilares podem provocar desestruturação no processo de aprendizagem da criança. Então seu objetivo é a aprendizagem e a adaptação do ser humano, associando pensamento, ato e o gesto.

Em relação aos aspetos cognitivos, motor e afetivo das crianças, Miryan e Souza (2008, p. 8), definem como:

**O domínio cognitivo:** envolve comportamento tipicamente identificado como atividades intelectuais. Fazem parte do domínio cognitivo, as operações mentais como descoberta ou reconhecimento, retenção ou armazenamento e geração de informações que, baseada em certos dados, originam a tomada de decisões ou julgamento da informação.

**O domínio afetivo:** refere-se a sentimento ou emoção, sendo que a maior parte, senão a totalidade de nosso comportamento afetivo, é aprendido conforme pesquisas recentes.

**O domínio motor:** muitas vezes identificado como psicomotor, inclui atividades que requerem movimento físico, por ser o movimento da base desse domínio.

No quadro da relação da cognição e o corpo, Lapiere e Aucouturier (1986) apresentam contribuições referentes às expressões cogitativas, abrangentes as expressões sonoras, verbais, plásticas e matemáticas. “Ordem e estrutura são também resultado do movimento, gesto e da ação: é com isso, que reúne, separa, alinha, faz a triagem, classifica e organiza os objetos móveis, ou que se organiza, a si próprio, em relação aos objetos fixos”. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 79).

Almeida (2009) coloca que o mercado de trabalho do Psicomotricista é, “Creches, escolas, escolas especiais, clínicas multidisciplinares, consultório, clínicas geriátricas, postos de saúde, hospitais e empresa”.

Em relação à psicomotricidade na escola Faber (2008, p. 10) coloca que:

Em nível pedagógico particularmente há interesse em associar a educação física, rítmica e educação psicomotora para favorecer ao máximo o desenvolvimento das capacidades existentes na criança (...) a psicomotricidade educativa é uma ação psicológica e pedagógica que utiliza aos meios da educação física com a finalidade de normalizar ou melhorar o comportamento da criança.

Dessa forma, no âmbito escolar, pode-se concluir que o principal objetivo da Psicomotricidade Relacional é promover o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo seus aspectos: cognitivo, social, afetivo e psicomotor. Promovendo atividades por meio lúdico educativo para as crianças se expressarem por meio dos jogos e de exercícios físicos, possibilitando às crianças a explorar seu corpo, o espaço, os objetos e materiais. Facilitando a comunicação das crianças por intermédio da expressividade motriz. Potencializando as atividades grupais e favorecendo a liberação das emoções e conflitos por intermédio do vivencia mento simbólico.



Assim o psicomotricista auxilia o professor e o aluno na formação de valores necessários ao processo de ensino/aprendizagem, orienta ações, estimula sonhos e direitos para que estabeleçam uma comunicação genuína. Trabalha com o que há de positivo nas relações interpessoais, reforçando-as e renovando-as. A Psicomotricidade Relacional Clínica pode atuar no plano da saúde de um modo geral, embora esteja vinculada diretamente a um propósito específico como queixa dos pais ou da escola que encaminhou o paciente, inicialmente em relação ao pedido de ajuda. Nesse sentido, Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 58) colocam que:

(...) no ambiente clínico a Psicomotricidade Relacional difere em sua finalidade uma vez que essa tem por objetivo compreender e trabalhar no nível da terapia psicomotora, as desordens relativas ao desenvolvimento da criança nas esferas motoras, relacionais afetivas e cognitivas, tendo como referência o enquadre psicodinâmico da motricidade infantil.

Com o aumento dos problemas de aprendizagem nas escolas, o psicomotricista tem se tornado uma solução para a superação desses diversos problemas, que estão cada vez mais presente no dia a dia das crianças em sala de aula. O profissional utilizará dos gestos e movimentos para organizar as habilidades e os conhecimentos do próprio aluno, assim melhorando seu desempenho escolar. Focando em uma educação global, respeitando suas potencialidades intelectuais, sociais, motores e psicomotores.

A educação psicomotora na escola engloba todas as aprendizagens das crianças, com o processo por etapas progressivas e específicas conforme o desenvolvimento integral de cada um. É presente em todos os momentos da vida por meio de experiências e percepções vivenciadas, como uma intervenção direta nos aspectos cognitivos, motor e emocional, estruturando o indivíduo como um todo, na escola torna-se de fundamental importância, principalmente quando se fala da compreensão de que a educação não deve ocorrer de forma fragmentada, mais sim de forma que valorize o ser humano completo formado de corpo e mente.

No cenário empresarial a psicomotricidade surge e leva em conta o fato de que o pleno desenvolvimento emocional oferece o maior grau na concretização de todo o potencial humano e que o equilíbrio nas relações de trabalho, numa perspectiva ampla, é o resultado de um processo comunicativo autêntico, que desemboca na autoafirmação do indivíduo e no valor de cada um dos elementos implicados nesse processo.

Quanto a essa área de atuação Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 134) argumentam que:

Ser Psicomotricista Relacional é, pois, desenvolver um modo de ser que envolve um processo de autoconhecimento e conhecimento do outro que não termina jamais, na medida em que, como pessoas, vamos nos modificando, conhecendo e reconhecendo ao longo de nossa vida. O Psicomotricista Relacional é, portanto, uma pessoa aberta e respeitadora, que busca a compreensão do Ser, que se coloca à escuta e à comunicação com o outro, aberto a novas experiências e conhecimentos que possam enriquecer sua vivência pessoal e profissional.

Nessa área o trabalho canaliza essencialmente sobre a relação, sobre a observação e análise do que se passa quando pessoas entram em comunicação com outras pessoas. E contribui para a construção de um ambiente harmonioso para se trabalhar. A psicomotricidade para adultos, na fase adulta a vida é cercada de responsabilidades e compromissos, profissionais e familiar o que podem resultar o abandono das atividades físicas e hábitos saudáveis, adquirindo estresse diário e maus hábitos, prejudicando a saúde. Porém, também tem os casos de excesso de exercício físico proporcionado pela estética, o que pode resultar em um desequilíbrio físico e mental na procura de um corpo perfeito muito valorizado pelo padrão de beleza imposto pela mídia. A psicomotricidade tem como objetivo a busca do reequilíbrio e autoconhecimento, o que vai levar a pessoa a pensar sobre o seu modo de vida, Ajudará a superar desafios e a se adaptar a novas realidades e situações do seu cotidiano. Recuperando e mantendo as atividades físicas de uma forma saudável para uma melhor perspectiva de vida.

A psicomotricidade para idosos, o idoso tem a fragilidade psíquica e física, mas nem sempre a física é a mais clara, a fragilidade física pode ser uma consequência da psíquica. Se ele estiver passando por um estado de carência, ou autoestima baixa, longe da família achando que não está recebendo carinho e atenção das pessoas que o cercam, pode alavancar uma reação prejudicial. Assim surge uma nova e importante ciência que é a gerontopsicomotricidade (psicomotricidade para idosos) recuperando a qualidade de vida dessas pessoas. A longevidade é o objetivo dessa ciência.

A psicomotricidade para a vida do idoso tem tamanha importância como na infância. Na infância para o desenvolvimento do ser humano, na terceira idade para a recuperação e manutenção das atividades funcionais mantendo independente por mais tempo. Pesquisas provam que os idosos que praticam atividades físicas regularmente, que tem alimentação saudável, praticam o hábito da leitura, da escrita, aos trabalhos manuais entre outras atividades, estão vivendo cada vez mais e melhor. As modalidades esportivas, principalmente a caminhada e corrida, as faixas etárias que cresceram nos últimos 10 anos que mais tem praticado, em número com o melhor índice, foram as superiores à 60 anos. O psicomotricista trabalha de uma forma terapêutica e preventiva. A Psicomotricidade na educação especial. A psicomotricidade é uma ciência com questões de socialização muito importante e pode ser associada no processo ensino/aprendizagem. Essa ciência ajuda a criança a se expressar através do seu corpo de forma voluntária e criativa, ajudando a construir a capacidade de socialização e interação com o meio e as pessoas.

A educação especial deve-se trabalhar de forma de inclusão, então por sua vez, que as pessoas com deficiências devem ter acesso à educação tanto como pessoas que não possui deficiências e aos espaços sociais. No entanto, a educação especial somente deve ser inclusiva, ela precisa dar a capacidade para essas pessoas desenvolverem o seu potencial, respeitando suas condições físicas, cognitivas, sociais, afetivas, e etc. A tarefa de consciência corporal auxilia na socialização, ajuste cognitivo, emocional e

efetivo. A harmonia entre esses aspectos cognitivos e psicomotores são o alicerce para o desenvolvimento global da criança.

A psicomotricidade nas academias. Nas academias também podemos ver a importância do trabalho psicomotor. Podem-se observar pessoas limitadas somente em musculação ou hidroginástica, somente por estética que podem resultar na frustração. O profissional psicomotricista tem um grande papel nesse cenário, baseado nos jogos simbólicos, na sociabilidade e afetividade. Pode ser trabalhada de diversas formas, como por meio das aulas de pilates. Nas aulas de Pilates, o equilíbrio, a coordenação motora e a modulação tônica são estimulados continuamente. E também por meio de treinamento funcional, atualmente conhecido e está em alta, onde apresenta incontáveis estímulos psicomotores. Essas são algumas atividades que contribuem bastante para pessoas que precisam melhorar ou desenvolver algumas capacidades motoras básicas. Mas as academias podem oferecer a psicomotricidade em sua essência, com o seu nome próprio, assim como, no departamento aquático.

A psicomotricidade através de aulas de natação para bebês e adultos, que muitos já adaptaram para Psicomotricidade Aquática. No meio aquático, a inserção sensorial deve ser adquirida. A aprendizagem na água precisa apresentar condições de segurança, de prazer e comodidade. Permanecer na água, é uma atividade divertida, é uma vivência diferenciada para cada tipo de público. Sem faixa etária preferente, todos podem praticar e receber os benefícios que a água traz, acrescentado a uma boa interação profissional, levam a desenvolvimento de aprendizagem, terapia, educação e reeducação psicomotora, estabelecendo uma nova forma de ser, pensar e fazer.

A psicomotricidade como terapia, Fonseca (2012) situa a terapia psicomotora entre a pedagogia e a psicoterapia, como um meio em que, fazendo o corpo trabalhar, se dirige ao indivíduo na sua totalidade soma psíquica. É a procura de um reajustamento do corpo ao meio ambiente, contrária à concepção de readaptação funcional de setores ou à supervalorização do músculo. Procura a integração do gesto na melodia cinética em conjunto, que caracteriza o humano. Trata-se de uma terapia que age por intermédio do corpo sobre as funções mentais perturbadas, considerando o indivíduo na sua unidade e no seu meio de vida, integrando-se no quadro das terapêuticas dos problemas neurológicos, psiquiátricos, psicossomáticos e mentais.

Para alcançar os objetivos da terapia psicomotora, o terapeuta deve contribuir para a tomada de consciência da realidade pessoal do indivíduo, possibilitando que ele assuma seu próprio crescimento psíquico, valorize a disponibilidade e a perfeição de ajustamento, a autonomia e o investimento relacional com vistas a uma melhor adaptação ao meio (FONSECA, 2012).

A psicomotricidade clínica, a psicomotricidade clínica de modo geral está associada a distúrbios e transtornos que podem interferir no processo de aprendizagem ou desenvolvimento psicomotor, sua execução mais recorrentes são:

- Terapia com bebês prematuros.
- Tratamento do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).
- Tratamento da dislexia.
- Deficiências cognitivas.
- Deficiências psicomotoras.
- Estímulo em indivíduos com paralisia cerebral.

A aplicação clínica dos conceitos da psicomotricidade são fortes aliados no processo de desenvolvimento de crianças ou readaptação de adultos que passaram por diversas situações que comprometeram suas funções psicomotoras como AVC, acidentes de trânsito, mecânicos, entre outros. As avaliações permitem compreender a terapia mais indicada para cada caso, a evolução dos resultados permite alcançar a eficácia do tratamento, as sessões acontecem em média duas vezes por semana em sessões de uma hora.

Psicomotricidade no âmbito hospitalar. Quando um indivíduo, seja criança ou adulto, é hospitalizado, geralmente fica acometido por momentos de sofrimento, que são considerados de caráter negativo ao tratamento e, o ambiente hospitalar, por possuir um caráter sóbrio, pode potencializar estes aspectos negativos. Este caráter sombrio pode ser facilmente observado nas cores neutras das paredes e na limpeza excessiva de todo ambiente. O paciente se defronta com mudanças efetivas em sua rotina, que podem gerar transtornos como o medo e a ansiedade, além da dor já existente por se submeter a tratamentos.

O psicomotricista é o responsável por sanar os espaços vazios que o trauma do tratamento pode causar, utilizando como ferramentas a alegria e a descontração, ajudando o paciente a se adaptar a uma nova rotina, que inclui permanência em um hospital ou tratamentos dolorosos. Acredita-se que a recuperação de um indivíduo, hospitalizado ou em fase de tratamento, é efetivada quando se concilia a função de um hospital, que é tratar de doenças, com os aspectos humanos que, por sua vez, podem ser desenvolvidos através de atividades psicomotoras. Portanto, é imprescindível implementar, nas alas hospitalares, as práticas que conduzem ao desenvolvimento motor e psicológico dos pacientes. Quando se trata da hospitalização de uma criança, fatores como desmotivação e sofrimento são recorrentes.

A realização de um trabalho lúdico e criativo, desenvolvido por um psicomotricista, pode auxiliar a criança na aceitação da condição em que se encontra e deste modo contribuir para o processo de recuperação. Logo a instalação de brinquedotecas tem sido uma alternativa de trabalho eficaz, pois elas criam um ambiente divertido, podendo ser utilizadas como ferramentas em atividades recreativas dentro do processo de recuperação do paciente.

Observa-se a extensão e a diversificação profissional, da psicomotricidade que não tem sua área limitada. A sociedade brasileira de psicomotricidade coloca que “A clientela atendida pelo psicomotricista também é diversificada”. A psicomotricidade é uma ciência da saúde que busca o desenvolvimento integral das pessoas sem distinção de idade e nem local de trabalho específico, vem expandido no país e no município, podendo ser realizado em qualquer espaço que ofereça comodidade para as atividades serem realizadas. Assim o mercado de trabalho da psicomotricidade são creches, escolas, escolas especiais, clínicas multidisciplinares, consultórios, clínicas geriátricas, postos de saúde, hospitais e empresas.

## 12 | ANÁLISE DOS DADOS / RESULTADOS

Realizou-se a pesquisa no Colégio Militar da Polícia de Manaus E.E. TEM. CEL. CÂNDIDO MARIANO, no dia 10 de Setembro de 2019, chegando na escola fomos apresentados ao corpo docente, em seguida a equipe decidiu observar como eram desenvolvidas as aulas diárias voltadas para a psicomotricidade. Identificar se a psicomotricidade está sendo uma atividade realizada com o objetivo de melhorar o desenvolvimento psicomotor das crianças no ensino fundamental I nas series do 1º e 2º ano. Com base na hipótese se A psicomotricidade está voltada para o desenvolvimento psicomotor, em crianças inseridas no processo de ensino-aprendizagem, portanto requer um trabalho adequado por parte dos professores. A investigação partiu de uma observação realizada nas aulas de Educação Física e Artes, nos quais os professores não trabalhavam atividades psicomotoras em suas aulas.

Fizeram parte desta pesquisa 30 alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental I, no primeiro momento observamos que a professora de Educação Física “A” que o seu foco nas aulas práticas são voltadas para os jogos competitivos, observamos também que muitos alunos apresentam dificuldades nas habilidades motora como: correr, saltar e pular, através destas observações pode se dizer que os alunos apresentam estas dificuldades porque não foram estimulados a pratica de atividades psicomotoras na educação infantil, ao perguntarmos da professora a onde estava sendo trabalhado as atividades psicomotoras?



Figura 1

A mesma respondeu que não estava em seus planos de aulas, que suas aulas eram especificamente voltadas para os jogos competitivos e esportes.

Da pesquisa feita por Rego (2015), o resultado encontrado através da prática psicomotora nas séries iniciais proporciona aos alunos a vivência de situações de socialização e de desfrute de atividades lúdicas, musicais, teatrais, dança e outras formas de atividade física e as estórias infantis que permeiam o universo da imaginação e da fantasia, são essenciais para a saúde, bem como a aquisição de hábitos saudáveis, a conscientização de sua importância, e a efetiva possibilidade de estar integrado socialmente.

Podemos observar a importância do trabalho psicomotor bem desenvolvido no ensino inicial da educação infantil, o professor de educação física tem o papel de mediador de conhecimentos, agregando com todo conhecimento prévio adquirido pelas crianças, se o professor não elaborar bem suas aulas para trabalhar o desenvolvimento psicomotor na infância, se tornarão adultos com descoordenação motora visível que tem como consequência os bullying, mas levando em consideração que um trabalho motor bem desenvolvidas auxiliam as crianças no processo ensino-aprendizado significativo.

De acordo com Medina e Andrade (2004) a falta de um adequado conhecimento e domínio do próprio corpo acarreta em uma série de dificuldades. A deficiência da motricidade manifesta-se principalmente por gestos imprecisos, movimentos desordenados, postura inadequada e lentidão excessiva.

Para Oliveira (2010a) é pelo desenvolvimento psicomotor que se adquire capacidades básicas para a aprendizagem escolar. Defende que é necessário que as crianças tenham um adequado controle do tônus muscular para conseguirem dominar seus movimentos e, adquirir, por consequência, satisfatória coordenação global. Segundo ela, um bom desenvolvimento da coordenação global auxiliará na locomoção, deslocamento, equilíbrio e organização dos pequenos, bem como os levar a um adequado domínio da lateralidade, conhecimento do próprio corpo e adequada orientação espaço-temporal.

O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Além de refletir a cerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor. Nessa perspectiva o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira à adequar as atividade às possibilidades das crianças de diferentes idades (RCNEI, p.38).

Fizeram parte desta pesquisa 30 alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental I, neste segundo momento observamos que a professora de artes juntamente com professora “B” formada em Educação Física que atua na escola como professora auxiliar exclusiva para o aluno PCD (Paraplégico). Foram observados que nas aulas de artes a professora trabalha a coordenação motora fina de seus alunos, na produção de

artesanatos como: pulseiras, anéis e colares, utilizando os seguintes materiais: miçangas de varias cores e tamanhos, linhas de nylon e elástico. Observamos também que vários alunos apresentam dificuldades na sua coordenação motora fina.



Figura2

Para Figueiras (2004) o desenvolvimento motor efetivo baseia-se na ideia da diversidade de movimentos e da melhoria da capacidade dos sujeitos complexificar essas ações, a fim de que se possa buscar o desenvolvimento e a conseqüente aprendizagem infantil. Nesta perspectiva, a prática psicomotora, considerando seus elementos, fará com que as aulas de Educação Física escolar repensem suas práticas estereotipadas, identificando as especificidades e assim atendendo a diversidade existente numa mesma classe.

Todo profissional de educação física deve planejar e desenvolver atividades psicomotoras, pois é através dessas atividades que as crianças poderão desenvolver integralmente suas habilidades motoras saindo do nível básico (menos habilidosos) para o nível complexo (mais eficientes nos movimentos de grande complexidade) respeitando suas idades e limitações.

Podemos afirmar com base nas observações em campo que as professora de Educação Física “C” trabalhou lateralidade nas atividades com cones, o nome da atividade era “recolhendo os meus cones”, objetivo da atividade era que as crianças trabalhassem recolhendo os cones com a mão direita e depois com a esquerda.





Figura3

Valentim (2006), A educação motora na instituição deve ser levada a sério, sendo aplicada com diferenciação por faixa etária e respeitando as diferenças individuais e grau de maturidade das crianças, conduzida de forma lúdica, levando-as a fazer uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade, ou seja, objetivando desenvolver áreas em específicos como: coordenação motora dos grandes e pequenos músculos, equilíbrio, velocidade, agilidade, ritmo, assim como também correr, saltar, pular, rastejar, arremessar, entre outras; utilizando materiais e métodos como: circuito com atividades recreativas, bambolê, cordas, atividades de roda, pneu, bolas de diferentes tamanhos e espessuras, entre outros, fazendo com que a criança se sinta segura para arriscar e vencer desafios, proporcionando conhecimento a cerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive.

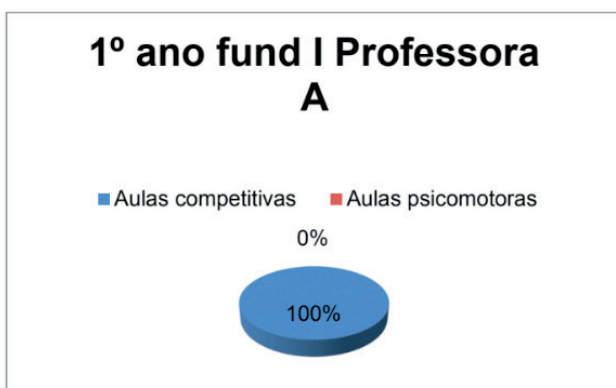


Gráfico1: Amostra das atividades desenvolvidas pela professora “A” durante as aulas práticas de Educação Física diárias.



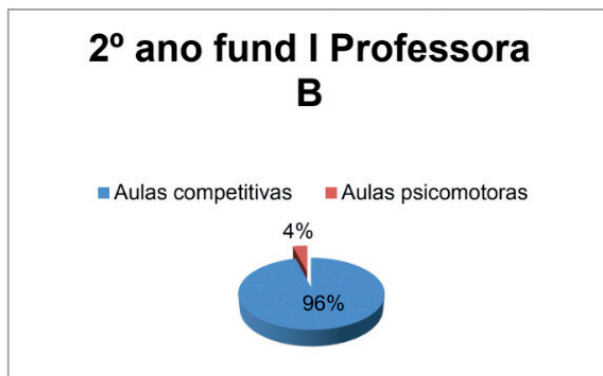


Gráfico2: Amostra das atividades desenvolvidas durante as aulas práticas de Educação Física da professora “B” diariamente.

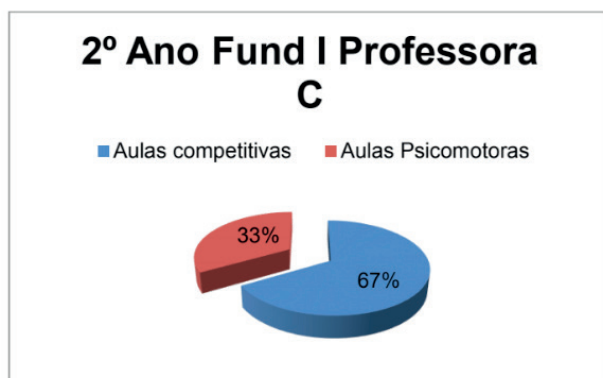


Gráfico3: Amostra das atividades desenvolvidas durante as aulas práticas de Educação física ministrada pela professora “C” diariamente.

### 13 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicomotricidade faz a diferença no desenvolvimento integral de criança e de adultos. Na educação das crianças é preciso associar movimentos juntamente com as situações do dia a dia, simples gestos que podem mudar a vida de uma criança. Uma criança com o seu psicomotor bem trabalhado e desenvolvido, não apresentará dificuldades em escrever, ler e até mesmo se interagir com um grupo de pessoas. A psicomotricidade ajuda na readaptação de adultos e a desenvolverem habilidades que não possuem, de uma forma segura e consciente, utilizando de materiais e métodos específicos para cada caso.

O psicomotricista por sua vez deve conhecer os conceitos da reabilitação psicomotora, seu desenvolvimento histórico; conhecer os principais processos de desenvolvimento humano, nas diferentes problemáticas psicomotoras; conhecer e identificar fatores no contexto que contribuem para o desenvolvimento de limitações que interferem no desempenho e na participação social. Deve aplicar técnicas e instrumentos de

avaliação com enfoque na reabilitação psicomotora; também nos âmbitos de estimulação, reeducação e terapia psicomotora; utilizar metodologias de Investigação no âmbito da reabilitação. A importância do psicomotricista atuante nas escolas públicas são mais que necessária, fazendo as intervenções necessárias para o desenvolvimento motor integral no ensino infantil levando os mesmos a serem crianças com autonomia, conhecimentos do seu próprio corpo, lidando com as limitações de outras crianças, interagindo entre si e com a sociedade. transformando essas crianças em um adultos desordenado.

As professoras de Educação Física não diferenciam muito bem o trabalho psicomotor de competição nas suas aulas, com isso podemos concluir que não são trabalhados os aspectos psicomotores e sabemos o quanto é importante o bom desempenho das crianças no ensino fundamental I e suas consequências permaneci na escola submetem-se a um longo e cuidadoso trabalho anterior de coordenação motor, percepção visual e auditiva, de conhecimento verbal- para comunicar-se, de atenção e capacidade para seguir corretamente instruções de atividades que desenvolva o raciocínio logico , de reconhecimento de representações de pequenas quantidades, de atividades em grupos que visem a socialização e ao desenvolvimento de hábitos sociais.

Por falta de conhecimento e de estrutura, vimos a consequência de educação deficiente na escola pública pois os professores necessitam de aperfeiçoamento para motivação e para sua atuação e inovação em suas aulas.

Tendo em vista que as professoras não sabem o que é psicomotricidade e competição ou atividades psicomotoras em suas aulas, concluímos que as professoras não desenvolvem atividades psicomotoras e não compreendem a importância da psicomotricidade na educação infantil.

Os dados obtidos na pesquisa de campo foram satisfatória, levando nos a ver que a falta de capacitação de um profissional interfere na vida de uma criança deixando a crescer sem se desenvolver-se integralmente nas suas habilidades motoras, transformando essa criança menos desinibida e deixando-a com o conhecimento de que tudo na vida é competição, que não há interação social entre os indivíduos.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. (2010a). **Avaliação Psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. Petrópolis: Vozes.

ADELANTADO P. P. B. et al. **Pasado, presente y futuro de la Psicomotricidad**. *Revista Ibero americana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, [S.l.], n.22, p.25-36, 2006.

ALMEIDA, G. P. de. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 5º ed. RJ. Ed Wak, 2009.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Jogos no contexto da educação Psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Os jogos no contexto da educação Psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FABER, M. A. **Psicomotricidade e Desenvolvimento da Aprendizagem na**
- FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. Educação Infantil. Manaus: UEA Edições/ Editora Valer, 2008.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**. 12. ed. Porto Alegre: {s.n}, 2002.
- GOMES, Washington. **Manual de Recreação e Educação Infantil**.
- LAPIERRE, A. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- Medina, E. C., Andrade, M. S. (2004). **A abordagem psicopedagógica na intervenção fisioterápica em crianças com encefalopatia não-progressiva**. Cad. Psicopedag, São Paulo, v.3 n.6.
- MEUR, A. de. L. Staes. **Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis material e infantil**; [tradutoras Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono]. – São Paulo: Manole, 1989. Módulo: conhecimento de mundo, vol. 3.
- MYRIAN, A. F. e SOUZA, A. L. **Psicomotricidade e Desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil**. Manaus. UEA Edições. Editora Valer, 2008.
- NETO, Carlos Alberto Ferreira. **Motricidade e jogo na infância**. 3. Ed. Rio de Janeiro, 2001.
- OLIVEIRA. Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- PEREIRA, Mary Sue. **A descoberta da criança**. RJ: Wak, 2005.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI).
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
- Rego, A. S. (2015). **Psicomotricidade e os distúrbios de leitura e escrita: Aspectos psicomotores que influenciam na aprendizagem da leitura e da escrita.**, Dissertação, UNISALESIANO – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo.
- VIEIRA, L. B., M.I.B. LAPIERRE, A. **Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática**. Curitiba: Filosofart/Ciar, 2005.

## ANEXOS



## O ESPAÇO DA CRECHE E A IDENTIDADE NEGRA EM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

*Data de aceite: 01/07/2021*

**Aretusa Santos**

UFJF

Juiz de Fora

<http://lattes.cnpq.br/4956528618277716>

**Ana Rosa Costa Picanço Moreira**

UFJF

Juiz de Fora

<http://lattes.cnpq.br/0224301047354520>

**Letícia de Souza Duque**

UFJF

Juiz de Fora

<http://lattes.cnpq.br/3749054545283384>

**RESUMO:** O artigo busca problematizar a influência do espaço físico da creche nos processos de construção das identidades negras por parte de bebês e crianças pequenas na cidade de Juiz de Fora/MG, com ênfase para os recursos do grafite. A grafiteagem é concebida como intervenção urbana e expressão estética que agencia saberes e poderes comumente invisibilizados provocando rupturas com estéticas dominantes nas cidades. O espaço urbano, nesta perspectiva é visto como produtor de agências, redes e processos de subjetivação, dentre os quais, destacamos o papel da creche e da educação das relações étnico-raciais nos processos de construção de identidades negras. Trata-se de um recorte, acompanhado de reinterpretações de uma pesquisa de

doutorado realizada pela primeira autora, cujo objetivo é compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais a partir de uma leitura dos espaços de uma creche municipal localizada na referida cidade. O estudo está ancorado na abordagem sócio histórico cultural de Vigotski (2006) em diálogo com autores que problematizam criticamente as três áreas envolvidas: espaço, infância e relações étnico-raciais no Brasil.

**PALAVRAS - CHAVE:** Espaço/ambiente; identidade negra; relações étnico-raciais

### DAYCARE SPACE AND BLACK IDENTITY IN BABIES AND SMALL CHILDREN

**ABSTRACT:** The article aims to problematize the influence of the physical space of the daycare center in the processes of construction of black identities by babies and young children in the city of Juiz de Fora / MG, with emphasis on the resources of graffiti. Graffiti is conceived as an urban intervention and aesthetic expression that brings together knowledge and powers that are often invisible, causing ruptures with dominant aesthetics in the cities. Urban space, in this perspective, is seen as a producer of agencies, networks and processes of subjectivation, among which, we highlight the role of day care and the education of ethnic-racial relations in the processes of building black identities. It is an excerpt, accompanied by reinterpretations of a doctoral research carried out by the first author, whose objective is to understand how the education of ethnic-racial relations occurs from a reading of the spaces of a municipal day care center located in that city. The study is anchored

in Vigotski's (2006) socio-cultural and cultural approach in dialogue with authors who critically problematize the three areas involved: space, childhood and ethnic racial relations in Brazil.

**KEYWORDS:** space/environment; black identity; ethnic-racial relations

## INTRODUÇÃO

Estudos no campo da identidade, das relações étnico-raciais, da infância e da educação têm revelado aspectos importantes da influência das práticas sociais na constituição dos sujeitos, na consolidação, afirmação e/ou submissão de diferentes grupos sociais, diferentes identidades, bem como das relações de poder envolvidas nesses processos. (SKIDMORE, 1976; BENTO, 2002; MUNANGA, 2004; GOMES, 2003, HALL, 2003). Igualmente, vêm contribuindo para a reflexão sobre as influências do processo histórico de racialização e hierarquização dos povos (QUIJANO, 1992) nos modos de fazer educação, tanto difusa quanto sistematizada nas cidades brasileiras apontando que o sistema educacional na atualidade tem produzido práticas de afirmação das identidades negras, mas ainda têm contribuído com sua parcela para a negação dessas mesmas identidades e manutenção das desigualdades políticas e sociais entre negros, brancos e índios. (GONÇALVES, 1985; GUIMARÃES, 2004)

Tal evidência tem se constituído historicamente em um campo de lutas e embates por parte dos movimentos sociais negros com vistas a ampliar, instaurar e consolidar as práticas educacionais de afirmação da população negra, bem como à garantia do direito à educação e ao desenvolvimento social saudável.

Na linha apontada o objetivo desse artigo é discutir a influência do espaço físico da creche nos processos de construção das identidades negras por parte de bebês e crianças pequenas na cidade de Juiz de Fora/MG, com ênfase para os recursos da grafiteagem.

Trata-se de um recorte, acompanhado de reinterpretações de uma pesquisa de doutorado desenvolvida pela primeira autora (ROSA, 2018), cujo objetivo foi compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais a partir de uma leitura dos espaços de uma creche municipal localizada na referida cidade.

Tal pesquisa está ancorada na abordagem sócio histórico cultural de Vigotski (2006) em diálogo com autores que problematizam criticamente as três áreas envolvidas: espaço, infância e relações étnico raciais no Brasil.

O estudo concebe a perspectiva de raça a partir das contribuições do cientista social Aníbal Quijano (2005; 2010) como uma categoria mental, histórica e arbitrariamente construída que se tornou estrutural e estruturadora das relações sociais e intersubjetivas no Brasil, na América latina e no mundo.

A concepção de raça no trabalho, portanto, não se sustenta na perspectiva predominante nas teorias raciais dos séculos XVIII-XIX (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2004) que a apresentavam como uma categoria inata ou biológica. Pelo contrário, raça é

concebida como uma categoria relacional (BENTO, 2002), social e histórica que a partir do século XVIII-XIX se reconstituiu com base em atributos corpóreos eurocentrados, dividindo as relações de poder no binômio europeus ou brancos x não europeus ou não brancos, e ganhou um tratamento universalizado e construiu tais identidades (QUIJANO, 2005; MUNANGA, 2004).

A opção por trabalhar com a terminação “étnico-racial” adota a perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER (BRASIL, 2004, p. 13) que em consonância com a perspectiva de Quijano (2005) e de Munanga (2004) explicita que as relações entre negros e brancos no Brasil não é pautada somente nos atributos corpóreos, mas também à raiz cultural plantada na ancestralidade africana.

Identidades negras no presente texto são pensadas como uma categoria relacional, cujas definições e negociações se estabelecem na e por meio das relações sociais e culturais. (SOUZA, 1983; CUCHE, 1995; HALL, 2003). Assim, a discussão não se centraliza somente nas crianças e bebês negros em seus processos de construção ou negação da negritude, mas em todos os sujeitos envolvidos com o cuidado e educação no cotidiano institucional: adultos, crianças e bebês negros e brancos, seja no direito ao crescimento e desenvolvimento sustentado pela autoestima e autoafirmação, seja no direito ao crescimento e desenvolvimento sustentado pelo respeito e valorização dos outros.

Por meio da pesquisa-intervenção foram realizados nos anos de 2015 e 2016 observações *in loco*; registro fotográfico dos espaços físicos, das interações de bebês, crianças e educadoras com os aspectos dos diferentes ambientes da instituição, e, encontros reflexivos no segundo semestre do ano de 2016 que abordaram a reflexão crítica sobre como as relações étnico-raciais se materializam nos espaços/ambientes daquela creche.

A análise dos dados, fase atual da pesquisa, tem nos levado a considerar algumas transformações realizadas por iniciativa da equipe da creche durante o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, bem como o entrecruzamento desses dois pontos – espaço e relações étnico-raciais – no processo de construção da identidade negra de bebês e crianças.

Tais transformações serão o foco deste artigo, mais especificamente a grafitagem dos muros ocorrida no mês de julho do ano de 2016, pensada pela equipe de pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas Ambientes e Infâncias (GRUPAI/UFJF) como uma ação potente para a afirmação das identidades negras, bem como para a educação das relações entre adultos, bebês e crianças negros e brancos.



## **A RELAÇÃO ENTRE A CRIANÇA, O BEBÊ E O ESPAÇO DA CRECHE: PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Partimos do princípio de que a inserção de bebês e crianças no espaço da creche faz parte dos processos de socialização da vida moderna nas cidades, se dá num processo contínuo de inserção nos códigos simbólicos construídos no mundo e pela ampliação de suas interações. Na creche, bebês e crianças passam a ter contato com outros pares e adultos, outras formas de relacionamento, organização familiar, concepções de mundo, modos de falar e de interagir semelhantes e também muito diferentes daqueles que estão acostumados a conviver em seu contexto familiar. Modos que interferem incisivamente na relação com os outros, consigo mesmas, com suas famílias e com a sociedade.

A institucionalização do cuidado e educação na creche obriga o bebê e a criança a deparar-se com meios variados, com grupos e interesses distintos, exigindo a participação em relações diversificadas, mais rígidas ou mais flexíveis que as relações até então mantidas na família (FAZZI, 2004). É no confronto de seu interesse com o dos outros que o bebê e a criança delinham seus espaços de realização, estabelecem processos de construção e reconstrução de suas identidades e definem as funções que lhes competem.

A creche é um dos espaços que possibilita expandir o universo interacional. Nesse ambiente, sob a responsabilidade de adultos com formação específica em educação, eles reconstróem valores, atitudes, comportamentos, crenças e noções que circulam ali e em outros espaços de interação, influenciando suas identificações.

Adquiri ênfase nesse aspecto, o espaço/ambiente institucional por sua natureza constitutiva. Como aponta Milton Santos (2015, p. 01), “a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social”.

O espaço físico/ambiente da instituição parceira do trabalho desenvolvido pelo GRUPAI/UFJF, mais especificamente o ambiente de entrada na creche adquiri ênfase no presente trabalho, enquanto primeiro ambiente da instituição com o qual os bebês, crianças, profissionais, famílias e quaisquer outros visitantes têm contato.

O espaço/ambiente é concebido no âmbito de pesquisas tanto do GRUPAI/UFJF, quanto do NEI:P&E/UERJ como uma potente categoria analítica. Ele é a matéria indivisível na qual e com a qual a humanidade constrói e materializa sua história.

De acordo com Fanon (2008, p. 135), “há (...) uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, (...) penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade a qual ele pertence.” Entendemos que é no espaço que se configura a “série de constelação de dados”, mencionada pelo autor. As obras literárias, os jornais, a educação, os livros escolares, os cartazes, o cinema, a rádio que Fanon menciona são construídas e materializadas no espaço.

É também pela disputa dos usos e apropriações de diversos e diferentes espaços



de interação humana que o processo de racialização se evidencia. Para Renato Emerson dos Santos (2012, p. 44):

Essa organização espaço-temporal das relações sociais delinea que, nos momentos e lugares em que se define o acesso às riquezas que a sociedade produz (acesso a educação, emprego, saúde, conhecimento e seus instrumentos de produção, posições de poder, etc.), as diferenças raciais são mobilizadas na forma de verticalidades e hierarquias, assim produzindo e reproduzindo inequivocamente as desigualdades raciais.

As desigualdades raciais são produzidas, portanto, por meio de classificações sócio-espaciais racializadas que não podem ser entendida de modo simples, seguindo a perspectiva de Santos (*idem*), elas são engendradas em princípios dinâmicos e complexos, que podem se associar a “outras variáveis para compor um sistema de dominação, controle e exploração social.” (*idem*, p. 48). Permite, por vezes, descaracterizar ou disfarçar a agressividade do racismo.

E, como a raça é uma variável frequentemente associada a outras, um mesmo indivíduo pode, por exemplo, ser classificado branco num contexto e em outro (mais elitizado) ser classificado como “nordestino” (sendo no Rio de Janeiro, ele seria pejorativamente chamado de “paraíba”, o que nesse contexto elitizado corresponderia a ser distinto da elite branca, ou seja, um “não branco”). Não há, portanto, categorias estáticas, ou um único sistema de posições fixas que “aprisione” indivíduos nas suas categorias. (*idem*)

A categoria mental raça, associada a outras possibilita um complexo sistema de associações e reassociações que dão mobilidade e diferentes matizes às tessituras espaciais cotidianas. Contudo, ao não prescindir das referências de “branquitude” (BENTO, 2002; FANON, 2008), conferem certa estabilidade de privilégios e dominação socioeconômica do grupo branco. (QUIJANO, 2010).

No contexto desta investigação, o espaço é entendido, portanto, como instrumento de disputa, onde se mobilizam e materializam estruturas de poder e intercambiam as mais diversas e complexas interações humanas.

No espaço e por meio do espaço as relações étnico-raciais são grafadas (SANTOS, 2012) e mobilizadas nos mais diversos significados e interesses.

Forneiro (1998, p. 231) cita Battini (1982) para afirmar que o espaço é vida, nele a vida acontece e se desenvolve. Ao falar especificamente dos espaços educativos, Forneiro (*idem*) aponta:

Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos e dos professores (as).

Na mesma direção, Moreira (2011), fundamentada em Lefebvre, aponta que o espaço é processual. Ao investigar o processo de apropriação do espaço por educadores

de uma creche institucional, a autora apontou que o desenvolvimento ocorre em cenários e ambientes culturalmente organizados. Nesta perspectiva os arranjos espaciais, isto é o modo como os objetos e mobiliários estão dispostos e são utilizados interferem significativamente nos processos de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a grafagem do espaço da creche é um dos instrumentos de desenvolvimento, de cuidado e educação dos bebês e crianças, assim como revela e interfere nos modos como adultos e crianças se relacionam com as identidades negras.

## **IDENTIDADE NEGRA E A ESTÉTICA DO ESPAÇO EXTERNO DA CRECHE**

A estética dos espaços/ambientes das creches, assim como de outras instituições educacionais para além de uma questão de ornamentos e decoração é também uma questão de identidade. Enquanto espaço oficial de cuidado e educação, as escolhas estéticas da creche são também escolhas éticas na medida em que está inextricavelmente inscrita em relações de poder e atravessam afetivamente bebês, crianças e familiares influenciando os processos de construção das identidades.

De fevereiro de 2015 a junho de 2016 a creche parceira da pesquisa, atuava com cerca de 150 crianças, com idades entre quatro meses e três anos e onze meses, em sua maioria negra. Os muros da instituição eram pintados na cor bege clara e havia na entrada da instituição um pequeno jardim com bonecos da “Branca de Neve e os sete anões”.

No outro lado da parte externa, na lateral da instituição, havia a imagem de uma menina negra com um tambor, caracterizando a personagem do livro “A menina e o tambor”. A pintura estava desgastada, quase invisível, demonstrando, com isso, frágil para contribuir com a afirmação da identidade negra na creche, sobretudo se comparada à imagem da Branca de Neve localizada em uma área visível a todos, em um lugar que todos precisavam passar para estar na creche.

“A menina e o tambor” só podia ser vista quando havia um deslocamento intencional àquela área, realizado poucas vezes pelas educadoras. O que mostrava não apenas uma diferença física entre a localização das duas figuras, mas também na dimensão temporal e funcional de ambos os espaços.

Em julho de 2016, período de férias coletivas, a Coordenadora aproveitou o período de ausência das crianças para refazer a pintura do muro de entrada. Portanto, já no primeiro dia de retorno do período de férias, bebês e crianças encontraram os muros da creche repintados.

Foram feitas pinturas em grafite de cenas de personagens da literatura infantil brancos e negros, tal como o livro infantil “Obax” de autoria de André Neves e lançado pela editora “Brinque-Book”, cuja história retrata uma menina negra que gosta de contar histórias. As imagens do livro são tocantes e uma dessas imagens foi pintada em grafite no muro próximo à porta de entrada da creche. Na porta de entrada foram grafitados uma

menina e um menino negros.

A imagem do livro “A menina e o tambor” foram revitalizados, tornando-se então visível a todos que se locomovem pelo passeio da creche.

Tivemos a oportunidade de observar a reação da comunidade de pais e responsáveis das crianças no período de saída das crianças da creche e os comentários tanto de admiração, como de deboche, sinalizando a identificação de alguns adultos com os personagens.

Tais deslocamentos e mudanças na creche confirmaram nossa compreensão de que há por parte de seus profissionais posicionamentos favoráveis à igualdade entre bebês e crianças negros e brancos.

São por meio desses referenciais que a possibilidade de discussão e modificação dos modos de ver e conceber os espaços em suas grafagens étnico-raciais se tornam fundamental.

A creche e as demais instituições de cuidado e educação constituíram-se historicamente como ambientes de homogeneização centradas nas referências européias, tais mudanças evidenciam as resistências e as possibilidades de reivenção, a técnica do grafite tem historicamente marcado esse tipo de agência voltada à resistência e recriação.

As propostas curriculares, e o espaço/ambiente como parte integral e importante da proposta curricular, estão imbricadas nesses processos, nelas estão presentes os conflitos ideológicos, a luta pela afirmação de determinadas identidades por parte de alguns grupos sociais, acompanhadas da luta pela negação destas mesmas identidades por outros grupos sociais constituídos e/ou interferindo na mesma sociedade que seus rivais, como afirma Hall (2003, p.286): “o campo ideológico é sempre o campos das ‘ênfases interseccionadas’ e da ‘intersecção de interesses sociais distintamente orientados”.

É falando nesse processo interacional, caracterizado por movimentos de resistências e mudanças, que compreendemos o grafite como parte importante dos processos de lutas por mudanças estética nas cidades, inclusive nos ambientes educacionais, como no caso do muro da creche.

## **O GRAFITE E A IDENTIDADE NEGRA DE BEBÊS E CRIANÇAS**

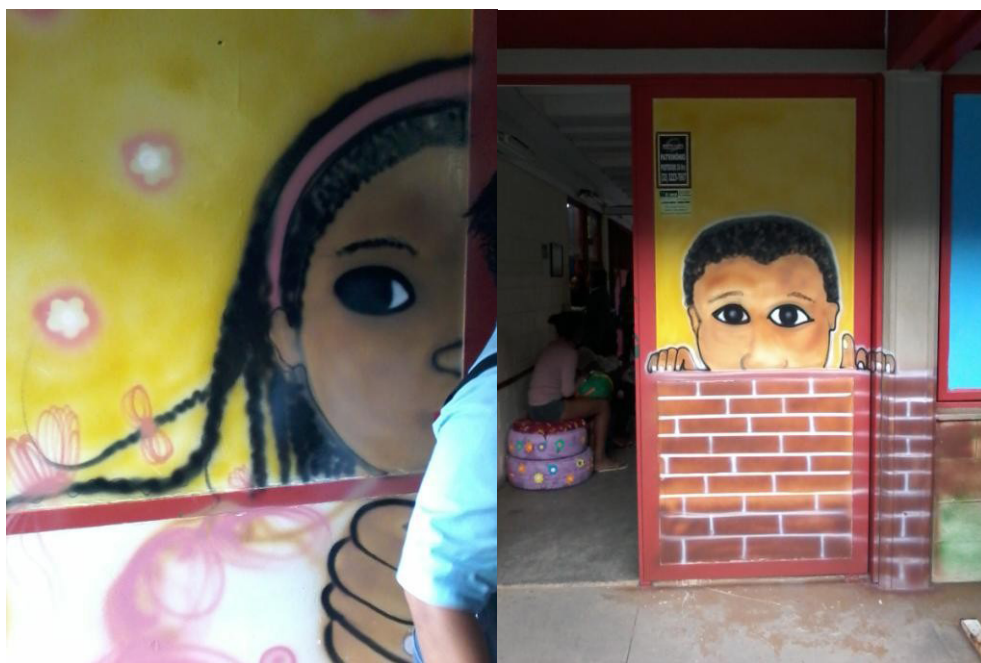
O grafite como recurso visual que realiza intervenções urbanas por meio de imagens que comumente provocam rupturas com o padrão estético dominante configura-se como um exercício de poder potente nos processos de construção de identidades, inclusive a identidade negra na medida em que retrata vozes silenciadas e põe em evidência imagens presentes no cotidiano de modo invisibilizado.

Como nos aponta Rink e Mettrau (2010, p. 85) “sua presença cria um novo contexto e possibilita a produção de novos sentidos.” Por meio dessa intervenção urbana registrada no muro da creche por um morador do bairro a pedido da coordenadora, bebês, crianças,

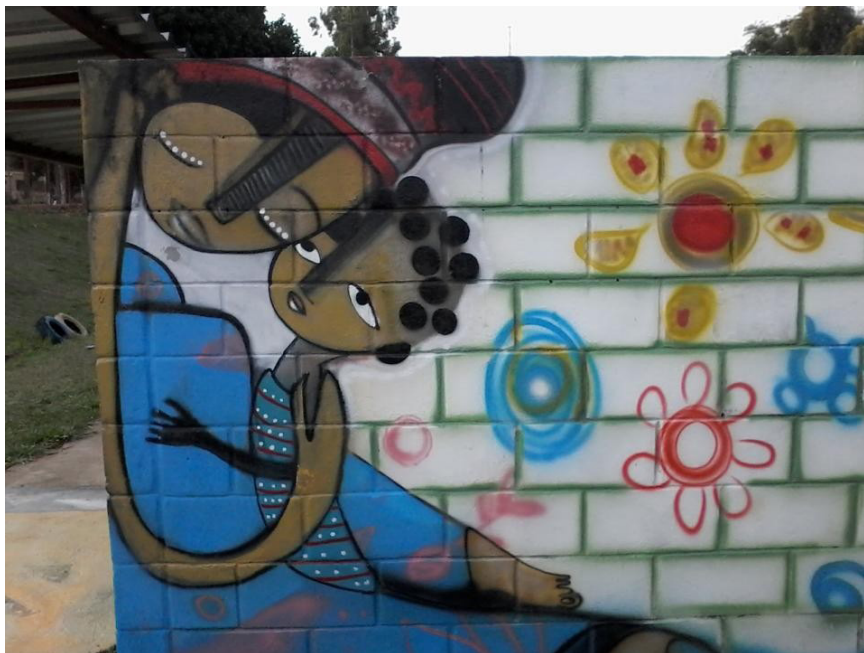
educadores e adultos passam a interagir cotidianamente com imagens da população negra registradas em literaturas que dão visibilidade a personagens africanos e afro-brasileiros.

São imagens que possibilitam o encontro dialógico tanto de bebês e crianças quanto de outros transeuntes (pais, responsáveis, amigos etc.) na creche com identidades negras ou com os modos como se relacionam com tais identidades, na medida em que o grafite é provocador e interativo.

Para Rink e Mettrau (idem) as inscrições em muros tem sido uma forma de comunicação essencialmente pública. “As inúmeras vozes (interlocutores: pessoas presentes ou presentificadas) deste diálogo com a imagem grafitada podem estar no íntimo de cada pessoa, ou podem ser vozes entre pessoas.” (idem, p. 78).



Nestas duas primeiras fotos encontramos a imagem de um menino e uma menina negros olhando para frente com as mãos apoiadas sobre o muro, uma subversão à estética europeia comumente predominante. Tal grafite pode estar se referindo à característica fenotípica predominante na creche: crianças negras, ou representa a curiosidade e descoberta infantil, além de um modo de acolhimento dos que ali chegam por crianças.



Esta segunda foto, já reproduz uma cena presente no livro “Obax”, referindo-se à personagem principal que empresta o seu nome ao livro no colo de sua mãe. Tal representação gráfica traz para o ambiente externo da creche, contextos vividos no ambiente interno, mas talvez nem sempre conhecida pelos familiares e responsáveis das crianças que ali convivem. Apresenta a literatura a todos que por ali passam, ao mesmo tempo em que reatualiza a presença negra, podendo inclusive representar a afetividade e os vínculos maternos ou familiares existentes entre membros da comunidade.

Importante salientar que todo o muro da creche está pintado com imagens como estas, representando diferentes imagens das crianças e de infâncias negras e brancas, africanas e brasileiras.

Mudanças como estas na estética espacial dos espaços de convívio de bebês e crianças podem conduzir a formas afirmativas de relacionamento com as identidades negras.

## **AGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A necessidade da construção de perspectivas estéticas no espaço/ambiente da creche que contemplem a diversidade humana em seus caracteres corpóreos, etários, étnicos, políticos, históricos e culturais justifica-se pelo papel constitutivo das interações humanas nos contínuos processos de formação do sujeito. Ressalta-se nesse processo ambicioso de desconstrução e construção de novos paradigmas de relacionamento

humano e celebração dos direitos civis, a importância da organização da escola em torno de propostas de cuidado e educação que se traduzam em sentidos e significados verdadeiramente democráticos por e para seus integrantes de modo a considerar principalmente as crianças.

Medeiros (2001); Cavalleiro (2000), apontam que o fenótipo branco, constitui-se como senha para representações estéticas não só imagéticas, como também na participação em eventos, elogios e concepções positivas, impulsionando o desejo de embranquecimento por parte das crianças negras.

No entanto, nos espaços em que essas práticas racistas são desconstruídas e a luta pela construção de uma igualdade entre negros e brancos assume o lugar, bebês e crianças passam a perceber no cotidiano das enunciações que assumir a identidade negra é um caminho possível, mais feliz, uma vez que para ser aceita não precisa sofrer uma mutação fenotípica, impossível de ser realizada.

Uma proposta educacional que contempla a diversidade possibilita a reflexão, a mudança de comportamento e o crescimento político e humano de todos, brancos e não brancos.

De fato, o contexto educacional do qual os bebês e as crianças fazem parte, interfere significativamente na autoimagem, na identidade e na socialização com os pares. O processo de construção da identidade negra é influenciado também, por momentos de afeto, carinho, pela sensação de pertencimento, de localização. Como aponta Oliveira (1999, p. 47): “Sendo um fenômeno sócio-histórico a identidade não pode ser considerada como algo abstrato, válido para todos os contextos, mas deve ser enfocada a reciprocidade da influência identidade/sociedade.”

Quando as crianças encontram a possibilidade de interagir num ambiente em que as relações são amplamente discutidas, em que as diferentes manifestações racistas são explicitadas e combatidas, cria-se um ambiente em que as pessoas passam a conviver num contexto de respeito às diversidades, identificando-se no cotidiano da escola com seus pares e professores e com personagens de histórias infanto-juvenis, músicas, danças, poesias e brinquedos. Nesse espaço de interação a possibilidade de atribuir sentidos de afirmação às suas identidades, marcadas por suas características fenotípicas, é instaurada.

Lógico, que estas ações e resultados efetuam-se com a presença de contradições e conflitos, uma vez que a igualdade política entre negros e brancos é solidificada na perspectiva da legalidade, mas pouco vivenciada no cotidiano das relações. Portanto, é algo em construção, permeado de lutas e conflitos ideológicos. Contudo, o próprio conflito representa avanços, uma vez que rompe com a política do silêncio sobre o racismo e a população negra tão denunciada nas pesquisas em instituições educacionais no Brasil.

Unindo as noções de espaço/ambiente, identidade negra, e infância é possível afirmar que a formação política do sujeito no contexto da creche está associada a cada um desses importantes fatores, que atravessados pelas relações de saber e poder ampliam

ou reduzem as possibilidades de conformação ou reconstrução de perspectivas plurais por parte de todos os envolvidos no contexto escolar. Tais possibilidades estão diretamente relacionadas aos modos com que os sujeitos se apresentam no e com o mundo. É uma responsabilidade da qual não podemos nos furtar, porque ao assumirmos o papel de educadores, assumimos inextricavelmente a participação nos modos de aprender e de ser de uma coletividade da qual fazemos parte.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: \_\_\_\_\_; CARONE, Iray. (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 147- 162.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229 – 282.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**. São Paulo, n.1, p.167-182, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações na UNESCO no Brasil, 2003.

MEDEIROS, Andréa B. de. **Infância (des)velada: um estudo sobre processos de construção de identidades de afro-descendentes**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Iolanda. Desigualdades raciais: construção da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.



GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1- a 4- série. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2004, v. 47, n. 1, p. 09 – 43.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Ambiente da Infância e Formação do Educador**: Arranjo Espacial no Berçário. Tese (Doutorado em Educação). 188 f. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Transformações espaciais na creche: a busca de lugares de desenvolvimento. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 1-264, jan./jun. 2009.

QUIJANO, Aníbal. “RAZA”, “ÉTNIA” y “NACION”. En MARIATEGUI: Cuestiones abiertas. “JCM y EUROPA: La otra cara del descubrimiento. Amauta. Lima, Peru, 1992. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/59.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Argentina: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RINK, Anita; METTRAU, Marsyl Bulkool. Grafitação: Resistência e criação. **Revista Tamoios**, Ano VI. Nº 1, 2010, p. 76 – 91.

SANTOS, Aretusa. **Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco**. Tese (Doutorado em Educação) 236 f. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2018.

SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço: Formação Espacial como Teoria e como Método. Disponível em: <http://ricardoantasjr.org/wp-content/uploads/2013/05/forma%C3%A7%C3%A3o-socioespacial-como-teoria-e-como-m%C3%A9todo.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

SANTOS, Renato Emerson dos. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF : ABPN, 2012, p. 36-67.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo da raça**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

**SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. **Fractal**, Universidade Federal Fluminense, v. 27, n. 1, p. 68-73, 2015.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

## DA PIRACEMA À FESTA DO MANDIM: UMA ESTRATÉGIA LOCAL PARA ATENDER A PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 19/04/2021

### Italva Miranda da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac) – Campus Sena Madureira, Sena Madureira – AC.  
<http://lattes.cnpq.br/6144992140714327>

### Ricardo Francisco Waizbort

Instituto Oswaldo Cruz (IOC) – Laboratório de Avaliação em Ensino e Filosofia das Biociências (LAEFIB), Rio de Janeiro – RJ.  
<http://lattes.cnpq.br/7558620333667728>

**RESUMO:** As questões curriculares cada vez mais desafiam a escola, visto a necessidade de inserção, exclusão e revisão permanentemente de novos conteúdos em seus currículos. No Brasil, os estudos acerca das diversas manifestações culturais vêm sendo ampliados em diferentes direções, dando conta de que a escola pode experimentá-las como conteúdos nas diferentes disciplinas do currículo. O presente trabalho foi motivado pela promulgação da Lei n. 12.796/2013 que estabelece em seu art. 26 o seguinte: “os currículos da Educação Básica *“devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade”*”. Tomando esse aspecto como ponto de partida, propôs-se pesquisar sobre a Festa do Mandim, uma manifestação cultural da cidade de

Sena Madureira, no Estado do Acre, tida como um dos principais eventos festivos da cidade. O objetivo principal da pesquisa foi a elaboração de um fascículo, produzido a partir dos resultados obtidos nessa investigação, para subsidiar o trabalho de professores em escolas do Ensino Médio da cidade em questão. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em Sena Madureira, com a participação de pescadores, moradores locais, professores, alunos, artistas e autoridades políticas da cidade. Utilizou-se como instrumentos de investigação a observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionários abertos, além de um grupo focal. A diversidade de elementos e situações que a Festa do Mandim trouxe para sala de aula evidenciou a riqueza e a complexidade que envolve sua constituição. A naturalidade com a qual os alunos trataram a pesca do Mandim, seu consumo, o tipo de artefato utilizado em captura, os pontos dos rios onde as piracemas passam com maior incidência, mostraram o quão representativas são essas práticas culturais.

**PALAVRAS - CHAVE:** diversidade cultural, escola, fascículo, lei 12.796/13.

### FROM PIRACEMA TO THE FEAST OF MANDIM: A LOCAL STRATEGY TO MEET THE DIVERSIFIED PART OF THE HIGH SCHOOL CURRICULUM

**ABSTRACT:** Curricular issues increasingly challenge the school, given the need to permanently insert, exclude and revise new content in their curricula. In Brazil, studies on the various cultural manifestations have been expanded in different directions, realizing that the

school can experience them as content in the different subjects of the curriculum. The present work was motivated by the promulgation of Law no. 12,796 / 2013 which establishes in its art. 26 the following: “Basic Education curricula“ must have a common national base, to be complemented, in each education system and in each school establishment, by a diversified part, required by the regional and local characteristics of society”. Taking this aspect as a starting point, it was proposed to research the Festa do Mandim, a cultural event in the city of Sena Madureira, in the State of Acre, considered one of the main festive events in the city. The main objective of the research was the elaboration of an issue, produced from the results obtained in this investigation, to subsidize the work of teachers in high schools in the city in question. The research, with a qualitative approach, was carried out in Sena Madureira, with the participation of fishermen, local residents, teachers, students, artists and political authorities of the city. Participatory observation, semi-structured interviews and open questionnaires were used as research instruments, in addition to a focus group. The diversity of elements and situations that the Festa do Mandim brought to the classroom evidenced the richness and complexity that surrounds its constitution. The naturalness with which the students treated Mandim fishing, its consumption, the type of artifact used in capture, the points of the rivers where the piracemas pass with greater incidence, showed how representative these cultural practices are.

**KEYWORDS:** cultural diversity, school, fascicle, law 12,796 / 13

## INTRODUÇÃO

Considerando a obrigatoriedade legal para que as escolas abordem em seus currículos aspectos da história, da cultura e da economia local e regional de seus educandos, buscou-se pesquisar sobre a Festa do Mandim, e o resultado dessa investigação fundamentou a elaboração de um fascículo para subsidiar o trabalho de professores com a parte diversificada desse currículo em escolas do Ensino Médio, no município de Sena Madureira/AC. A parte diversificada tem como objetivo complementar a base nacional comum, de modo a oportunizar a formação integral dos estudantes nos diversos contextos em que se inserem as escolas brasileiras. A vasta gama de elementos socioculturais presentes na Festa do Mandim foi utilizada como marcadores de algumas dessas particularidades regionais e locais, que, uma vez explorados, possibilitam aos alunos dessas escolas um entendimento articulado de seu contexto sócio histórico.

A Festa do Mandim é uma manifestação cultural da cidade de Sena Madureira, referenciada pelas particularidades do peixe denominado como “mandim” pelos habitantes locais, e se configura no calendário da cidade como um dos eventos mais expressivos. É resultado de um processo histórico que entrelaça interesses políticos e econômicos, interfaceados e legitimados pela cultura local. Para Amaral (1998), toda festa é um ato coletivo, supondo não apenas a presença de um grupo, mas sua participação, diferenciando-se do espetáculo. Dentro de uma definição mais precisa, “os festivais não podem ser considerados como festas *stricto sensu*” (AMARAL, 1998, p. 40), pois o critério de participação é fundamental em uma definição de festa. Ao considerar a gama de sujeitos

envolvidos e os diferentes papéis exercidos por esses na Festa do Mandim, fez-se a opção por utilizar o termo “festa”, no estudo.

A palavra mandi vem do tupi, *mãdi'i*, e é o nome dado a diversos peixes de couro. Esse peixe, enquanto espécie, denomina-se *Pimelodus blochii*, sendo oriundo da família *Pimelodidae*. Nesse estudo, porém, optou-se por utilizar o termo mandi(m), que se refere à maneira como os habitantes locais pronunciam e escrevem. Em outras partes do Brasil, esse peixe é conhecido como mandi, mandi-chorão, surubim-bagre, mandi-amarelo, mandió, bagre-amarelo, bagre de areia e cabeça-de-ferro. (NEGREIROS, 2013, p. 2) Observa-se que o acréscimo do da letra “m” no final da palavra, decorre de um regionalismo que traz as marcas da oralidade, sendo que em Sena Madureira, de um modo geral, não se pronuncia nem se escreve mandi, mas mandim, e, em alguns casos, mandin.

A pesquisa entrelaçou três grandes temas: festa, peixe e currículo, que, apesar de terem características muito próprias individualmente, foram analisadas aqui de forma conjugada, a fim de vislumbrar possibilidades pedagógicas com a Festa do Mandim por meio de um fascículo, elaborado a partir do estudo da tese para o trabalho de professores com a parte diversificada do currículo do Ensino Médio em escolas do município de Sena Madureira/AC.

## OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho foi analisar as possibilidades pedagógicas da Festa do Mandim para o trabalho com a parte diversificada do currículo em escolas do Ensino Médio no município de Sena Madureira/AC por meio de um fascículo que se encontra em anexo.

## METODOLOGIA

Como todos os fenômenos sociais e culturais, a Festa do Mandim apresenta-se repleta de subjetividade e nuances, exigindo para sua compreensão, análises mais interpretativas do que descritivas. Por esse aspecto optou-se por uma pesquisa predominantemente qualitativa, referenciadas, principalmente nos trabalhos de Minayo (2011), Gil (2002), Mazzotti & Gewandsznajder (1999) e ainda como suporte a História Oral.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação participante, entrevistas semiestruturadas e, em menor proporção, questionários abertos, a partir das concepções de Richardson (1999) e Minayo (2011). Visando otimizar o trabalho de campo e, ao mesmo tempo, buscando diversificar o formato de interlocução com os entrevistados, estruturou-se um Grupo Focal, composto por associados da Colônia de Pescadores do município.

Na análise documental foram apreciados documentos legais que retratam a questão

das mudanças curriculares na Educação Básica do Brasil nos últimos quinze anos, notadamente, a Lei n. 12.796/2013, que traz a necessidade de o currículo da Educação Básica contemplar temas da diversidade regional e local. Os referenciais teóricos, como assinalado, versaram sobre diferentes festividades tanto na perspectiva conceitual quanto das características no caso daquelas existentes no Brasil. Em relação à literatura do Currículo e entendendo que a escola precisa manter-se atualizada acerca das novas conjunturas sociais e identitárias, optou-se por autores que discutem o Currículo sob o olhar da diversidade e da perspectiva multicultural, diferentemente do multiculturalismo tão discursivamente utilizado por governos.

Ainda como documentos, contou-se com relatos de entrevistas, reportagens de jornais locais e fotos de acervos pessoais, considerando, como mencionado, a escassez de documentos escritos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No contexto escolar coexistem e convivem diferentes saberes, e, conforme Freire (1987), o mundo escolar não está deslocado das experiências trazidas por esses alunos, o que torna de grande relevância o exercício de transformar conteúdos da realidade vivida pelos alunos em conteúdos do saber sistematizado. A centralidade que o tema cultura vem ocupando nos debates e abordagens nos últimos anos é um fato quase indiscutível. A carga de complexidade, fluidez e nuances trazida por sua dimensão permite encontrá-la em quase todos os aspectos da vida humana, e a sensação que se tem é a de que, ao mesmo tempo em que através dela podemos explicar quase tudo, não conseguimos explicar quase nada. Hall (2011) esclarece que reconhecer a centralidade da cultura nas sociedades de hoje não significa reduzir toda e qualquer atividade a cultura, mas entender que os significados produzidos nas práticas sociais trazem uma dimensão cultural.

Para Candau (2014), as diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais e, no convívio diário com o “outro”, essas diferenças muitas vezes geram tensões e conflitos em função das assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias e processos de subalternização. A globalização, ao mesmo tempo em que aproxima as pessoas, evidencia as diferenças culturais; e é nesse ponto que reside a grande questão: como lidar com as diferenças? Segundo a autora, a articulação entre igualdade e diferença é um dos grandes desafios para a escola. Ela vê na perspectiva intercultural uma ferramenta para a construção dessa articulação.

Um aspecto importante na perspectiva intercultural diz respeito aos conhecimentos a serem trabalhados no cotidiano escolar, visto a prioridade que tem sido dado a alguns conhecimentos considerados universais. Em geral, segundo a autora, “o conhecimento escolar está naturalizado e concebido como constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências de referências das diversas

áreas curriculares”. (CANDAU, 2014, p. 33)

A utilização da Festa do Mandim como potencializadora de conteúdos para o currículo do Ensino Médio em escolas locais se insere em uma tentativa pedagógica intercultural e encontra nas constantes mudanças curriculares um campo fértil para atuar. As práticas interculturais podem apresentar-se como experiência positiva, pois, em um tempo em que as identidades parecem diluir-se, camuflar-se por entre outras tantas ou mesmo hibridizar-se, torna-se imprescindível que a escola problematize este processo de massificação e homogeneização cultural a fim de alertar para a possibilidade de apagamento das ditas culturas menos expressivas.

Vive-se hoje a emergência do multiculturalismo, uma tendência pós-moderna que “legitima” e “reconhece” a existência de vários grupos sociais coexistindo e convivendo em uma mesma sociedade. O reconhecimento dessa diversidade de culturas, por sua vez, não é sinônimo de convívio pacífico, tanto que, em distintas direções e objetivos o multiculturalismo vem sendo propagado. Nessa direção, as políticas educacionais do Brasil parecem ter entendido em parte a importância dessas questões no âmbito da escola e, desde, de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de alguma maneira, já acenavam para esse ponto. Trouxeram, além do alinhamento nas disciplinas da formação geral, os temas transversais, isto é, conteúdos que devem atravessar a vida acadêmica dos educandos, contribuindo para uma formação mais humana e cidadã.

Corroborando com isso, a Lei n. 12.796/13 estabelece que **os currículos da Educação Básica devam ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos**. Os grifos sinalizam o ponto central do trabalho quando da necessidade de execução dessa parte diversificada do currículo em escolas locais.

O potencial pedagógico proporcionado pelo estudo das festas populares ainda é pouco explorado, podendo ser constatado na escassez de referenciais sobre esse tema em bases de dados, como a da CAPES, por exemplo. Por outro lado, os estudos sobre festas populares, na perspectiva da diversidade cultural como apontado no primeiro capítulo, têm aumentado consideravelmente nas últimas décadas. Em 2007, o Ministério da Educação, por meio do Programa Salto para o Futuro, elaborou uma proposta pedagógica que teve como epicentro a ideia de *Aprender e ensinar nas festas populares*<sup>1</sup>. Nesse caderno, cinco grupos de festas foram apresentados como possibilidades de abordagem em sala de aula: festas de santos reis, festas carnavalescas, festas juninas, festas de trabalho e festas do afro-descendência.

Para Pessoa (2007), a vasta gama de aspectos que uma festa é capaz de mobilizar ainda não está sendo suficientemente descoberta para a escola. Os mais diferentes tipos

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/aprender-e-ensinar-nas-festas-populares.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2017.

de registros atestam que provavelmente todas as civilizações conhecidas fizeram ou ainda fazem festa (PESSOA, 2007), tornando a festa um fenômeno universal e repleto de nuances e, se for considerada, um tipo de ritual, como concebem muitos antropólogos, dentre eles Brandão (1981). Talvez mesmo antes do surgimento das civilizações propriamente ditas, os seres humanos já festavam ou ritualizavam, seja em agradecimento a simples colheitas, seja no enterro de seus entes queridos nos mais diferentes tempos e espaços.

Como visto, as festas populares tradicionais consistem em importantes fontes de conhecimento para a escola, e nessa linha, a Festa do Mandim apresenta sua contribuição ao vislumbrar a possibilidade de aprender e ensinar biologia, por exemplo, por meio da Piracema, fenômeno comum no cotidiano dos moradores da cidade de Sena Madureira, mas que ao ser explorado em sala de aula, transforma-se em conteúdo obrigatório ao currículo da Educação Básica.

À luz da experiência docente, de diferentes informações e documentos analisados, elaborou-se o fascículo, sendo talvez o produto mais significativo da tese, para auxiliar professores de escolas de Sena Madureira com a parte diversificada do currículo. Sua estruturação levou em consideração as possibilidades pedagógicas que a Festa do Mandim poderia potencializar, especialmente para explorar conteúdos de História, Biologia, Língua Portuguesa e outros componentes curriculares no alcance das diferenças regionais dentro do contexto brasileiro.

Com o apoio de professores de diferentes áreas, foram elaboradas sete (07) aulas, sendo essas aplicadas em diferentes momentos e diferentes turmas do Ensino Médio de escolas do município durante os dois últimos anos da pesquisa envolvendo diretamente as disciplinas de História, Língua Portuguesa, Biologia, Geografia e Artes. Considerando a organização curricular dessas disciplinas nas escolas, bem como suas cargas horárias, as aulas foram estruturadas para dois (2) tempos de cinquenta (50) minutos, visto ser, de um modo geral, essa a distribuição de horários operada nos estabelecimentos de ensino locais de ensino médio.

A elaboração e apresentação da proposta junto aos professores, bem como os primeiros testes com o fascículo foram realizados pela autora da pesquisa, contudo, a aplicação das aulas desse instrumento pedagógico, contou com a participação e avaliação direta de professores das áreas acima indicadas. O fascículo é constituído por uma breve apresentação do tema, sete (07) aulas, as quais apresentam conteúdos e objetivos diferentes, relacionadas a cinco componentes curriculares distintos, incluindo pequenos textos que auxiliam nas discussões durante as aulas, imagens (fotos, esquemas, mapas), links para pesquisa, letras de músicas, roteiros de estudos e sugestões de leituras complementares. O mesmo traz ainda um glossário com cerca de trinta expressões verbalizadas pelos sena-madureirenses diariamente, sendo uma parte desse utilizado na aula de Língua Portuguesa.

## CONCLUSÃO

A história da Festa do Mandim narrada nesse trabalho constitui um pedaço muito pequeno do que em sua extensão ela pode evidenciar, mas para o propósito desse estudo cumpriu seu papel. Sua tessitura contou prioritariamente com memórias de moradores de Sena Madureira de diferentes ofícios e posições sociais que, de alguma maneira vivenciaram experiências com a festa. As informações coletadas por meio de questionários aplicados aos alunos mostraram uma identificação muito maior desses com a Festa do Mandim, do que com a própria história da cidade de Sena Madureira.

Essa identificação insinua para marcas culturais que se mantêm vivas, seja por intermédio de seus avós e outros parentes, seja pelo contato diário com o rio, a catraia, o barranco, a feira e outros espaços de sociabilidades, mesmo que negligenciadas pelo poder estatal. Da parte dos entrevistados (pescadores, autoridades políticas, artistas, professores e outros sujeitos), o festejo do mandim é um forte referente cultural local. Não por acaso, em 1998, a prefeitura institucionalizou a piracema do mandim, transformando-a em Festa do Mandim com o objetivo de discipliná-la e torná-la útil política e economicamente.

A diversidade de elementos e situações que a Festa do Mandim trouxe para sala de aula evidenciou a riqueza e a complexidade que envolve sua constituição. A naturalidade com a qual os alunos trataram a pesca do Mandim, seu consumo, o tipo de artefato utilizado em captura, os pontos dos rios onde as piracemas passam com maior incidência, mostraram o quão representativas são essas práticas culturais.

No trabalho com as temporalidades, por exemplo, os alunos puderam perceber os limites que cercam seus cotidianos, com destaque para a diferença entre o tempo da escola e o tempo das cheias ou alagações, visto que em alguns momentos da história da cidade, as aulas foram suspensas por conta dessas alagações. Assim, os diferentes tempos, interesses, personagens, feições e possibilidades que a Festa do Mandim oportunizou identificar, tornaram essa ainda mais especial para os limites dessa pesquisa, revelando inclusive, seu potencial pedagógico no âmbito das escolas locais.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: BASSANEZI, C. P. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ALBUQUERQUE, G. R. História e historiografia do Acre: notas sobre os silêncios a lógica do progresso. **Revista Tropos**, v. 1, n. 4, p. 1-19, dez. 2015.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Enredos da tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

AMARAL, R. de C. de M. P. **Festa à Brasileira**: significados de festejar, no país que “não é sério”. 1998. 387 f. Tese (Doutorado em Antropologia)—Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BARROS, J. D. História e saberes psi: considerações interdisciplinares. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, São Carlos, n. 2, p. 252-285, Jul./Dez. 2011.

BONITATIBUS, S. G. **Educação Comparada**: Conceito, Evolução e Métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL. IBGE. **Infográficos**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em: 27 maios 2016.

\_\_\_\_\_. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/sena-madureira/panorama>> Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Apresentação dos temas transversais - ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/1996, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 20 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7653, de 12 de Fevereiro de 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7653.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7653.htm)> Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para Ensino Médio**: Vol. 3. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 05 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 23 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.796, de 04 de Abril de 2013. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br/>> Acesso em: 25 maios 2014.

CANAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPONEIRO, M. C.; LEITE, E. Inter-relações entre festas populares, políticas públicas, patrimônio imaterial e turismo. **Revista Eletrônica Patrimônio: Lazer & Turismo**, São Paulo, n. 10, p. 99-113, abr./jun. 2010. Disponível em: <[http://www.unisantosbr/pos/revistapatrimonio/pdf/Ensaio1\\_v7\\_n10\\_abr\\_mai\\_jun2010\\_Patrimonio\\_UniSantos\\_\(PLT\\_21\).pdf](http://www.unisantosbr/pos/revistapatrimonio/pdf/Ensaio1_v7_n10_abr_mai_jun2010_Patrimonio_UniSantos_(PLT_21).pdf)> Acesso em: 23 abr. 2015.

COSTA, T. V. et al. Aspectos de consumo e comércio de pescado em Parintins/AM. **Boletim do Instituto Pesca**, Parintins, v. 39, n.1, p. 63-75, 2013,.

DEL PRIORE, M. L. **Festas e Utopias no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FARIAS, E. S. de. Economia e cultura no circuito das festas populares brasileiras. **Sociedade e Estado**, Brasília, n. 3, p. 647-688, Dezembro. 2005.

FERRARINI, A.; VERONESE, M. Piracema: uma metáfora para o microempreendedorismo e associativismo no Brasil. **Revista Otta Economia**, v. 2, n. 7, p. 185, 2º Semestre. 2010,.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural: Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIACHETTO, D. **Piracema: período defeso da pesca em águas doce**. MT, 2013. Disponível em: <<http://www.site.ajes.edu.br/direito/arquivos/20131029234741.pdf>> Acesso em: 15 maio 2017.

HALL, S. A centralidade da cultura – notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n.2, p.15-46, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização. Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende - Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MATOS, L. da S. **Belém em festa: e economia lúdica da fé no Círio de Nazaré**. 2010. 280f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)–Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAZZOTI, A. J. A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999

MOREIRA, A. F; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F & CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEGREIROS, L. P. **Biologia e distribuição geográfica de Pimelodus Blochii (Valenciennes 1840, Siliuriformes Pomelodidae)**. Monografia (Especialização em Biologia Animal)–Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

NOGUEIRA, W. **Festas Amazônicas: Boi-Bumbá, Ciranda e Sairé**. Manaus: Valer, 2008.

PESSOA, J. de M. Aprender e ensinar nas festas populares. In: **Salto para o futuro, Boletim Abril de 2007**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/aprender-e-ensinar-nas-festas-populares.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017.

PORTELLI, A. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

## LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

*Data de aceite: 01/07/2021*

### **Sophia Costa Nascimento**

Universidade São Francisco  
Licenciatura em Pedagogia  
Bragança Paulista – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/5511512369273651>

### **Luzia Bueno**

Universidade São Francisco, Programa de Pós-graduação Strico Sensu em Educação  
<http://lattes.cnpq.br/5506304240801811>

### **Matheus Henrique da Paixão Mariano**

Universidade São Francisco  
Licenciatura em Letras  
<http://lattes.cnpq.br/4990194840376905>

**RESUMO:** O presente artigo visa expor os resultados das análises vinculadas ao projeto de pesquisa “Relações com a Leitura e Escrita de Professores de um Curso de Pedagogia”. Este tem como foco o estudo da relação dos professores da instituição universitária dos polos de Bragança Paulista e Itatiba, com a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais acadêmicos que são solicitados aos alunos para sua formação. A necessidade desse estudo se faz presente devido ao fato de todos estarem imersos em um mundo regido por letramentos e gêneros, mas, ao frequentar a esfera acadêmica, discentes encontram dificuldades ao ter que trabalhar de forma mais específica. Os dois polos analisados da Universidade São Francisco contam com 25 docentes, desses 18 contribuíram para a consolidação de dados que

serão percorridos adiante. Além do questionário, os pressupostos teóricos de Lea, Street, Bakhtin, Dolz e Schneuwly, foram adotados para a fundamentação do corpo do trabalho.

**PALAVRAS - CHAVE:** Leitura, Escrita, Professores, Letramentos, Gêneros.

### READING AND WRITING TEXTUAL GENRES FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS IN A PEDAGOGY COURSE

**ABSTRACT:** This article aims at displaying the outcomes linked to the research project “Relationships of Professors with Reading and Writing in a Pedagogy Course”. This project focuses the study of the relationships of professors with reading and writing academic textual genres, which are required from the students under-graduation at the high education institution Universidade São Francisco; in its campuses, Bragança Paulista and Itatiba. The need of this study is due to the fact that everyone is immersed in a world ruled by literacies and textual genres, but, when attending the academic sphere, teaching staff and learners find difficulties in having to work these same aspects in a more specific way. The two analyzed campuses of Universidade São Francisco count with 25 professors, from those, 18 contributed with the data consolidation that will be broached below. Besides the already applied questionnaires, the theoretical assumptions in Lea and Street, Bakhtin, Schneuwly and Dolz were adopted as scientific basis to the body of this work.

**KEYWORDS:** Reading, Writing, Professors, Literacy, Textual Genres.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve uma intensificação nas discussões sobre letramento acadêmico nas universidades, pois com os vários programas nacionais (PROUNI, SISU), um número crescente de jovens chegou à universidade, mas sem o domínio da leitura e escrita de gêneros acadêmicos.

Por um lado, entendemos a importância de se compreender bem as relações desses jovens com a leitura e a escrita de gêneros textuais acadêmicos a fim de se ter dados que subsidiem as ações dos professores nas universidades, como vimos em Lousada, Bueno e Dezutter (2019) ou no projeto em andamento de Mariano (2020). Mas, por outro, consideramos muito relevante saber também quais as relações de professores universitários com a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos, pois assim também é possível às equipes gestoras proporem formações adequadas aos docentes. Em um curso, como o de Pedagogia, por exemplo, nem todos os professores necessariamente têm formação específica para desenvolver um bom trabalho com letramento acadêmico, por meio do ensino de gêneros textuais universitários, já que podem ser provenientes de diferentes áreas como Filosofia, Psicologia, Matemática, História, Artes entre outras formações.

Visando compreender essas relações com a leitura e a escrita de gêneros textuais acadêmicos de professores de um curso de Pedagogia de uma universidade privada do interior de São Paulo, realizamos uma pesquisa, cujos resultados serão apresentados neste artigo. Para apresentar a nossa pesquisa, organizamos este artigo em quatro seções. Na primeira, explicitaremos o quadro teórico que fundamenta as nossas discussões; na segunda, a metodologia empregada; na terceira, trazemos os resultados de nossas análises; e, na última, encerramos com nossas considerações finais.

## 2 | O LETRAMENTO ACADÊMICO E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Ao falar de letramento acadêmico e gêneros, é preciso adotar um olhar atento em relação a esse aprendizado que se consolida gradativamente. Pois eles não se restringem somente ao ambiente acadêmico e sim, são uma consequência da inserção do indivíduo em dado local, fazendo com que o mesmo tenha contato com determinados gêneros e letramentos. Dito isto, ambos fazem parte da vida de todos a partir do momento em que os seres humanos se relacionam. Essa interação faz com que os indivíduos se apropriem de ações presentes em suas relações e tal apropriação se converte em um sistema de linguagem em que o mais importante não é a língua (idioma) falada em si, mas seu significado perante um povo. A partir do desenvolvimento dos indivíduos mergulhados em sua cultura, diferentes posturas são aderidas e diferentes gêneros são utilizados ao se reportar a uma dada pessoa, em um determinado local com um objetivo em mente.

A começar pelo letramento, como dito anteriormente, todos o possuem e olhar para um indivíduo e este ter seu conhecimento invalidado perante a classe dominante, o desconstrói. Em suas raízes determinados saberes não teriam a mesma relevância. Esse fato fica evidente no texto “*Os estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*” de Brian V. Street (2010), escrito a partir de sua pesquisa de campo. O autor presenciou o (pré)conceito destinado às camadas menos abastadas perante os relatos de não serem alfabetizadas. O que foi rebatido com a seguinte fala: “se formos às áreas rurais, vamos encontrar muitos tipos de letramento, mas evidentemente pode não corresponder ao que você está esperando” (Street, 2010, p. 36). Tal argumento se fez presente num contexto em que se planejava implantar um sistema de alfabetização em massa desconsiderando as particularidades de cada civilização. E, a taxa de alfabetização que se pretendia elevar com essa ação ainda contava com um poder de influência no cenário econômico e consequentemente, político.

Partindo das ideias trazidas no parágrafo anterior, Clecio Bunzen (2005) traz outras implicações presentes na obra “*Os significados de um letramento escolar como uma prática sociocultural*”. O artigo trata da realidade incorporada no letramento escolar marcada por dicotomias, trazendo uma reflexão de poder, na qual, conclui-se que a classe dominante determina o letramento que será aplicado e que a minoria e seus discursos não são silenciados, mas entram em conflito. Conflito esse também discutido por professores, no intuito de entender o que é o letramento escolar e quais são os gêneros presentes nesse aprendizado. E, com isso é levantada outra questão, a de um novo ensino.

Outro texto que aborda a temática com um olhar crítico é “*Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior*” de Virgínia Zavala (2010). Nele, falas de uma universitária são tomadas como objeto de estudo e percebe-se um conflito entre suas raízes, o mundo acadêmico e a construção de uma nova identidade. O contato com o letramento acadêmico demanda uma nova postura e a dominação de outros gêneros textuais, sobre os quais, por um lado há a crença dos docentes de que os mesmos já são dominados pelos indivíduos. Mas, por outro lado, os ingressantes se sentem desamparados nesse meio por desconhecerem tais gêneros. E, para um aprendizado promissor, é preciso estar ciente de que há muitos entrando em contato com a esfera acadêmica pela primeira vez e, que auxiliá-los, é necessário. Mas isso deve ocorrer não incentivando a adoção de novos modos em detrimento àqueles já apropriados pelo sujeito, mas sim como uma maneira de expandir seus horizontes, de serem ouvidos e se sentirem representados nesse meio por outras falas.

Em síntese, o letramento acadêmico se aplica desde a pré-escola até o nível superior. E, nesse ambiente universitário três abordagens são ressaltadas por Lea e Street (2014) em “*O modelo de ‘letramentos acadêmicos’: teoria e aplicações*”, como as principais que o estudante irá experimentar. Os modelos que podem ser utilizados em toda vida acadêmica são: modelo de habilidades de estudo (habilidade individual e cognitiva),

modelo de socialização acadêmica (acultramento) e modelo de letramentos acadêmicos (a produção de sentido, identidade, poder e autoridade). Dentre eles, o modelo de letramentos acadêmicos apresentou melhor desempenho dos estudantes. Ele desenvolve minorias, busca capacitá-las por completo (suas habilidades orais e escritas). E, nessa constatação feita após um trabalho de campo numa universidade, levantou a questão de qual abordagem de ensino era utilizada pelos professores, que por sua vez não souberam responder de imediato. Mas, suas condutas refletiam suas familiarizações com a adoção de uma certa abordagem e certos modos de lecionar que não contribuíam para o letramento acadêmico de seus alunos. A pesquisa realizada por Lea e Street levou os educadores a avaliarem suas práticas (desde as aulas ao material utilizado), resultando em um novo planejamento e uso de novas metodologias didáticas.

As observações anteriores trataram do processo contínuo do letramento, sendo iniciado pelo pensamento que se tem sobre o tema até as instituições de ensino, onde há exigências sobre a aprendizagem a ser incorporada pelo sujeito. Tais exigências também estão presentes ao falarmos de gêneros e, desde já, é importante ter a compreensão de que, através da mediação dos gêneros textuais, o letramento se realiza em práticas sociais.

Como destaca Marcuschi (2003) em *“Gêneros textuais: definição e funcionalidade”*, os gêneros como práticas sócio-históricas auxiliam a interpretar a comunicação. Pois, contam com a plasticidade necessária para o sentido ser captado. Seu avanço está vinculado com o desenvolvimento da civilização e, principalmente, de suas tecnologias.

Dentro de um gênero textual, diferentes tipos de texto são trabalhados para a construção de um ambiente de entendimento. Seu corpo conta com uma variação de acordo com o meio de comunicação, critérios formais e natureza do conteúdo, presentes na oralidade e escrita. Os tipos textuais, estão ligados à língua e, sua modificação é derivada de atualizações ocasionadas por novos usos.

Mikhail Bakhtin assume os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (1997, p.280), ou seja, contam com modificações com o passar do tempo que transformam os gêneros já existentes em outros. Conforme Bakhtin (1997, p. 157) “a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis”. Isso ocorre, pelo fato de os gêneros refletirem as intencionalidades humanas e possuir certa flexibilidade, ou como nomeia Marcuschi, “hibridismo”.

Por fim, outra de suas reflexões que vale ressaltar é que todo e qualquer indivíduo domina determinados gêneros. Pois, ele se comunica através de uma língua, se expressa utilizando seu amplo vocabulário, essa fala é compreendida e um diálogo é iniciado. Esse conhecimento é aprimorado em suas práticas cotidianas interacionais.

Ainda assim, uma questão prevalece no ar: como o docente pode trabalhar com os diferentes gêneros? Para responder esse questionamento é importante considerar a tese de Bernard Schneuwly (2004), que defende que os gêneros são instrumentos e sua

apropriação ocorre com a prática. Em primeiro momento, assim como Bakhtin, o autor defende que o discurso se constrói com o uso de gêneros mais simples e de acordo com nossas relações e situações desafiadoras, nossa fala se torna mais complexa e elaborada. Como Schneuwly e Dolz (2004) apontam, essa transição se dá pelo uso da língua em novos contextos e, a instituição de ensino é uma das grandes responsáveis por desenvolver o sujeito através de situações e atividades desafiadoras. O ambiente de ensino, ao trabalhar com os gêneros, deve priorizar situações concretas. Ou seja, trazer um sentido real para o uso de um determinado gênero com a prática. Além disso, uma sequência didática deve ser elaborada a fim de abordar os gêneros de forma gradual, trabalhando os aspectos em comum e avançando conforme as assimilações já incorporadas pelo aluno e as competências a serem desenvolvidas.

Contudo, para que isso ocorra, é preciso que os professores tenham clareza quanto ao seu papel no desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos e que este pode ser melhor desenvolvido com um trabalho mais aprofundado com gêneros textuais. Para verificarmos se essa situação acontece, realizamos uma pesquisa de Iniciação Científica que faz parte de um projeto de pesquisa maior de nossa orientadora e uma das autoras deste artigo (Projeto de Bolsa Produtividade - CNPQ: “Letramento acadêmico: Tensões e propostas em um curso de pedagogia”) que visa dar subsídios aos docentes universitários para que realizem um trabalho mais efetivo de letramento acadêmico com seus alunos.

### **3 | A PESQUISA**

Um estudo bibliográfico e análises dos dados dos professores, através da aplicação de questionários no *google forms*, fundamentam a presente pesquisa que segue em progresso. Até o momento a análise de dados e métodos aplicados nos processos tem como base as perspectivas de: Identidade e poder (Zavala, 2010), Letramento (Street, 2010), Letramento Acadêmico (Lea e Street, 2014), Gêneros do discurso (Bakhtin, 1997) e O ensino-aprendizagem de gêneros textuais (Dolz e Schneuwly, 2004).

O questionário aplicado no segundo semestre do ano de 2020, foi respondido por 18 dos 25 professores da instituição e contou com 29 questões, das quais apenas as objetivas (18 questões) serão abordadas no presente artigo. Os professores receberam um email de nossa equipe, informando sobre a pesquisa e fornecendo o link para o questionário no *google forms*. Antes de realizar esta pesquisa, o projeto do qual ela faz parte foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE 29000620.5.0000.5514).

### **4 | OS PROFESSORES E OS GÊNEROS TEXTUAIS NA UNIVERSIDADE**

O levantamento de dados com o questionário destinado aos docentes nos forneceu informações desde sua nacionalidade, até o contato com gêneros durante a formação dos docentes.



Todos são brasileiros, dentre eles 72,2% são mulheres e 27,8% são homens. A faixa etária varia de 30 a mais de 60 anos de idade, sendo as faixas de 30 a 39 anos e 40 a 49 as mais numerosas, ambas com 33,3%. Ao questionarmos sobre o nível de formação universitária 68,7% é doutor ou se encontra fazendo doutorado, 27,8% mestre ou se encontra fazendo mestrado e 5,5% contam com especialização. Os docentes analisados passaram da graduação e seguem ampliando suas formações.

Quando questionados sobre o contato com gêneros específicos, ficou notável que muitos só o tiveram em solo acadêmico (como foi o caso dos gêneros: Artigo científico, Ensaio, Participação em um fórum de discussão, Projeto de pesquisa, Relatório de estágio, Resenha, Resumo de um artigo científico, Resumo para uma proposta de comunicação em um colóquio, Trabalho de conclusão de curso (TCC, TGI), dissertação ou tese) e outros, que mesmo em suas formações não os produziram. Sendo assim, a realidade apresentada pelas respostas dos professores se repete nos dias de hoje com ingressantes do ensino superior. Ou seja, ao frequentarem uma instituição universitária, ambos não estavam aptos a trabalharem com gêneros que não tiveram contato durante sua jornada escolar e precisaram suprir suas dificuldades durante a formação.

Ao opinarem sobre o que seria saber escrever na universidade/ensino superior, dentre as opções apresentadas as mais votadas foram: Saber organizar suas ideias (83,3%); Saber levar em consideração o destinatário e o objetivo do texto (66,7%); Saber respeitar as características dos gêneros textuais (55,6%) e Saber argumentar para defender suas ideias (50%). Nota-se que os professores valorizam mais o conteúdo temático do texto e talvez, por isso, não assumam o ensino dos gêneros textuais relativos às suas próprias disciplinas como parte de seu trabalho, o que acaba gerando muitas dificuldades dos alunos em vários gêneros acadêmicos que são solicitados pelos docentes, como pode-se ver nos resultados da pesquisa de Mariano (2020-2021). Se houvesse um trabalho mais efetivo com gêneros textuais, provavelmente os percentuais relativos em saber respeitar as características dos gêneros seriam mais altos, já que, se o aluno domina um dado gênero, conseguirá observar o destinatário e o objetivo, o conteúdo temático e empregará a sequência textual predominante no gênero em questão, seja a argumentativa ou a explicativa ou a de relato, pois todos os textos universitários demandam a argumentação, como é o caso de um resumo, por exemplo.

Quanto aos recursos tecnológicos para a produção dos textos, se tem em destaque a recomendação da maioria aos Dicionários online, Mecanismos de busca online para acessar informações e conteúdos, Mecanismos de busca online para encontrar exemplos de textos, Programas de edição e tratamento de texto (Word, Open office). Também a maioria dos docentes sugerem aos alunos que antes, durante e depois de redigir um trabalho universitário pesquisem por artigos científicos, referências e informações sobre os conteúdos, exemplos de textos similares àquele proposto e recomendações sobre a redação desse gênero textual. Ressalta-se, desse modo, o fato de os professores indicarem



para os alunos fontes para a produção e para a revisão de textos, o que é muito importante no letramento acadêmico. A pesquisa e uso das ferramentas apresentadas fundamentam os trabalhos dos discentes, servindo desde uma base teórica até como um exemplo de estruturação mediado pelas ferramentas de edição.

Durante a análise do questionário, nota-se que os professores além de dissertarem utilizando a norma culta portuguesa e 94,4% terem prazer de escrever em sua língua materna, mais da metade domina uma ou mais línguas estrangeiras. Entre as motivações ao estudar outro idioma, desenvolver competências gerais e estabelecer ou manter relações com falantes de outras línguas são as que mais se destacam. E, em relação aos idiomas dominados, os presentes na pesquisa foram o inglês (55,6%), francês (16,7%), espanhol e italiano (11,1%) e alemão (5,6%). Isso nos leva a perceber que esses professores veem a linguagem como importante.

Como apresentado, os docentes possuem uma ampla formação e um amplo conhecimento, contudo ficou evidente que o ensino médio não prepara os alunos para todas as produções, muitos gêneros não são abordados, mas mesmo assim quando esses discentes se tornam professores acabam cobrando tais gêneros na formação universitária, o que pode criar um ciclo ininterrupto de dificuldades.

Um curso para se trabalhar com os gêneros no ambiente acadêmico é o melhor caminho para docente e discente, principalmente ao se referir a formação de futuros professores que assumirão uma sala e darão continuidade em seus estudos utilizando diferentes gêneros. Seja para se referir ao seu superior ou aplicar um conteúdo que envolva diretamente o trabalho com os gêneros textuais em sua estrutura, seu domínio deve ser notável e passar segurança aos demais.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento acadêmico é muito importante na vida universitária e se pensarmos no futuro professor dos anos iniciais, como é o caso do estudante de Pedagogia, tal temática ganha mais relevância. Porque será este profissional o responsável por iniciar o trabalho escolar com a leitura e escrita das crianças. Se ele tiver em sua formação a oportunidade de perceber que os gêneros textuais que são importantes para o seu agir em dado espaço, como o acadêmico, podem ser objeto de ensino, eles poderão, no futuro, fazer o mesmo com seus alunos.

Saber agir por meio de gêneros textuais, em qualquer situação de interação, pode contribuir para que as pessoas de modo geral possam atingir mais facilmente seus objetivos comunicativos e, assim, portanto este deve ser um dos objetivos do ensino da escola e da universidade. E, como vimos, deve fazer parte até mesmo da formação do professor universitário que ainda se aventura em novos gêneros ao realizar outras formações.

O trabalho com essa temática pode romper o ciclo de despreparo que se perpetua

até os dias de hoje. Os estudantes que passam grande parte de suas vidas em instituições escolares poderiam assim, possuir um melhor preparo ao lidar com o mundo universitário e suas produções. E, no que se refere os docentes universitários, estes teriam uma base teórica para se ancorarem durante um trabalho bem direcionado.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 2.ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1997. p. 277-326.

BUENO, L. **Letramento acadêmico: tensões e propostas em um curso de pedagogia**. USF-CNPQ, Itatiba, 2018.

MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos**. In: BAKHTIN, Mikhail. Conceitos-Chave. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações**. Traduzido por: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. São Paulo: Filol. Linguíst. Port. v. 16, n. 2, 477-493, jul/dez. 2014.

LOUSADA, E. G. ; BUENO, LUZIA ; DEZUTTER, O. . **GÊNEROS TEXTUAIS NA UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DE GRADUANDOS BRASILEIROS E CANADENSES**. In: Elvira Lopes do Nascimento; Vera Lúcia Cristovão; Eliane Lousada. (Org.). Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios. 1ed.Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 113-136.

MARIANO, M. **Relações de futuros pedagogos com a leitura e escrita na universidade**. Projeto de Iniciação Científica. USF-CNPQ, Bragança, 2020.

NASCIMENTO, S. **Relações com a Leitura e Escrita de Professores de um Curso de Pedagogia**. Projeto de Iniciação Científica. USF-CNPQ, Bragança, 2020.

NASCIMENTO, S. **Relações com a Leitura e Escrita de Professores de um Curso de Pedagogia**. Relatório Parcial de Iniciação Científica. USF-CNPQ, Bragança, 2020.

SCNHEWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: \_\_. Dolz, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21 – 39; p. 71 – 91; p. 95 – 128.

ZAVALA, V. **Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior**. In: VOVIO, C; SITO, L.;GRANDE, P. Letramentos. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

## ESTUDO DE CASO DE UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM EMPREENDEDORISMO – “EMPREENDEDOR RESPONSÁVEL POR 1 DIA”

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 14/04/2021

### **Teresa Costa**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0001-5252-121X>

### **Lúisa Carvalho**

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais & CEFAGE – Universidade de Évora, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-9804-7813>

**RESUMO:** A sociedade atual baseada no conhecimento valoriza o papel da inovação. Esta contribui para uma sociedade mais empreendedora e geradora de mais crescimento económico, de mais emprego e mais competitiva. Assim, a educação para o empreendedorismo ganha uma relevância cada vez maior, e a aquisição de atitudes e competências empreendedoras por parte dos estudantes, torna-se um fator diferenciador muito valorizado pelo mercado de trabalho. Por todo o mundo surgem programas educacionais de empreendedorismo, promovendo o desenvolvimento de atitudes empreendedoras e reconhecendo a importância deste assunto na educação dos jovens. Novas metodologias de ensino são desenvolvidas e testadas, e o *learning by doing*, e o trabalho desenvolvido pelos estudantes tão próximo quanto possível de ambientes de trabalho reais, são cada vez mais importantes. Este artigo tem como objetivo geral descrever uma atividade

pedagógica desenvolvida na disciplina de empreendedorismo, no 3º ano de licenciatura, nos cursos de Marketing, Gestão da Distribuição e Logística, Gestão de Recursos Humanos e no 2º ano de licenciatura do curso de Gestão de Sistemas de Informação, na Escola Superior de Ciências Empresariais, no Instituto Politécnico de Setúbal. O principal objetivo desta atividade consiste em que os estudantes passem pela experiência de serem empreendedores, desenvolvendo um mini-negócio, desde o surgimento da ideia de negócio até à sua concretização. Especificamente pretende-se relatar as várias fases envolvidas, salientando aspetos relevantes em cada um, assim como compreender, as atitudes e competências empreendedoras desenvolvidas, as dificuldades sentidas e estratégias adotadas ao longo do desenvolvimento da atividade. Os resultados do estudo, suportados em dados obtidos através de focus group com estudantes permitiram concluir a utilidade desta atividade, em termos de atitudes empreendedoras desenvolvidas, assim como em termos de capacidade de reflexão e de aprendizagem com os erros e dificuldades vividas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação empreendedora, inovação pedagógica, *learning by doing*.

### CASE STUDY OF A PEDAGOGICAL INNOVATION IN ENTREPRENEURSHIP – “RESPONSIBLE ENTREPRENEUR FOR A DAY”

**ABSTRACT:** The current knowledge-based society values the role of innovation. This

contributes to a more entrepreneurial society that generates more economic growth, more jobs and more competitiveness. Thus, entrepreneurship education is becoming increasingly important, and the acquisition of entrepreneurial attitudes and skills by students, becomes a differentiating factor highly valued by the labor market. Throughout the world, educational entrepreneurship programs appear, promoting the development of entrepreneurial attitudes and recognizing the importance of this issue in the education of young people. New teaching methodologies are developed and tested, and learning by doing, and the work done by students as close as possible to real work environments, is increasingly important. This article has as general objective to describe a pedagogical activity developed in the discipline of entrepreneurship, in the 3rd year of graduation, in the courses of Marketing, Distribution and Logistics Management, Human Resources Management and in the 2nd year of graduation of the course of Systems Management of Information, at the School of Business Sciences, at the Polytechnic Institute of Setúbal. The main objective of this activity is for students to have the experience of being entrepreneurs, developing a mini business, from the emergence of the business idea to its implementation. Specifically, it is intended to report the various phases involved, highlighting relevant aspects in each one, as well as to understand, the entrepreneurial attitudes and skills developed, the difficulties felt, and strategies adopted throughout the development of the activity. The results of the study, supported by data obtained through a focus group with students, allowed us to conclude the usefulness of this activity, in terms of developed entrepreneurial attitudes, as well as in terms of the capacity for reflection and learning from the mistakes and difficulties experienced.

**KEYWORDS:** Entrepreneurial education, pedagogical innovation, *learning by doing*.

## 1 | ABORDAGEM CONCEPTUAL

### 1.1 Educação Empreendedora

O objetivo de tornar a União Europeia (UE) numa economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica a nível mundial já remonta a 2000. A preocupação na criação de melhor emprego, bem como uma maior coesão social sempre foi uma ambição da UE. No entanto, esta economia sustentável, suportada no conhecimento, de acordo com a UE (Jornal Oficial da União Europeia, 2006), exigia um grande enfoque em três grandes eixos de atuação: a educação, a formação inicial e contínua, e a qualificação do capital humano.

Na Europa, tem havido uma preocupação constante com a promoção de políticas que promovam o conhecimento, a inovação e a adoção de atitudes e valores culturais impulsionadores da capacidade e iniciativa empreendedora.

Assim, nos últimos anos, os países europeus têm desenvolvido diferentes ações e projetos onde a educação surge como um meio essencial para esta transformação. Estes factos justificam a importância da educação empreendedora.

O tema tem ganho também um interesse crescente junto de investigadores, e vários estudos sobre a educação para o empreendedorismo com diferentes abordagens centradas em diferentes aspetos têm surgido. Alguns procuram entender de que forma a utilização pedagógica de uma simulação pode contribuir para o desenvolvimento da educação para o

empreendedorismo social (Smith, et al, 2010), para ilustrar a importância da metodologia de casos na educação para o empreendedorismo e formação, particularmente nas indústrias criativas (Ó Cinnéide, 2010), para avaliar a importância da presença de empreendedores nas escolas como professores convidados e sua possível contribuição através das suas experiências (Blenker e Christensen, 2010), para avaliar a competência empreendedora na educação para o empreendedorismo e formação (Lans e Gulikers, 2010) para aprender com a experiência (Cope e Watts, 2000; Politis, 2008) e aprender com o fracasso (Shepherd, 2004).

Por todo o mundo têm surgido programas educacionais de empreendedorismo que procuram desenvolver atitudes empreendedoras. Parece ser pois consensual o reconhecimento da importância deste tema na formação geral dos jovens (Carvalho et al, 2009; Costa e Carvalho, 2012). A educação para o empreendedorismo entre os jovens pode contribuir para a aquisição de competências e o desenvolvimento de atitudes essenciais para o desenvolvimento de um novo negócio. Geralmente, os cursos de educação para o empreendedorismo incluem um conjunto de temas como gestão financeira, recursos humanos, desenvolvimento de novos produtos, criatividade, pesquisa de mercado, plano de negócios, etc.

De acordo com o modelo de Heinonen e Poikkijoki (2006) os resultados da educação para o empreendedorismo dos jovens podem ser medidos tendo em consideração três dimensões:

- Atitudes (auto-confiança, iniciativa, assunção de riscos, criatividade, resolução de problemas);
- Conhecimento (literacia técnica, económica e financeira, conhecimentos de gestão);
- Competências (comunicação, apresentação e transmissão de ideias, trabalho em equipa, capacidade de explorar oportunidades nas várias fases do processo empreendedor, incluindo a avaliação da oportunidade, execução e plano de negócios).

Durante o desenvolvimento da atividade do “Empreendedor responsável por 1 dia” os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver este tipo de atitudes, conhecimentos e competências.

## **1.2 Educação para o Empreendedorismo Nos Vários Níveis de Ensino**

Já em 2002, a Comissão Europeia (2002) reconhecia duas dimensões associadas ao ensino do empreendedorismo:

1. Um conceito mais amplo de educação para atitudes e qualidades empreendedoras (pouco centrado na criação de novos negócios);
2. Um conceito mais restrito que se refere à formação para criar uma empresa/negócio.

Com base nestas duas dimensões, foram definidos os objetivos da educação para o empreendedorismo distinguindo os diferentes níveis de educação: nível primário, nível secundário e nível superior.

Nos dois primeiros níveis, ou seja, os que se referem ao ensino básico e secundário, os objetivos diferem. No ensino básico, o ensino para o empreendedorismo preocupa-se essencialmente com as qualidades pessoais que promovem uma atitude empreendedora, nomeadamente a criatividade, o espírito de iniciativa e a autonomia e, que são particularmente úteis na vida pessoal e profissional dos estudantes. No ensino secundário, apesar do desenvolvimento destas qualidades pessoais continuarem a ser relevantes, começa a haver um enfoque particular na sensibilização dos estudantes para a criação do autoemprego como uma opção de carreira possível.

Também no ensino superior existe uma preocupação pela conciliação das duas dimensões procurando-se uma aplicação dos conhecimentos adquiridos e uma experiência o mais próxima possível do mercado de trabalho.

O Ministério da Educação (2006) tem vindo a tentar clarificar o significado do conceito de educação para o empreendedorismo, apresentando-se na figura 1 uma diferenciação do que deve ser considerado educação para o empreendedorismo do que não deve ser considerado.

Educação para o Empreendedorismo é:	Educação para o Empreendedorismo não é:
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ensino transversal para a vida;</li><li>- Centrado na ação;</li><li>- Focalizado nos processos e nos resultados;</li><li>- Coerente e constante</li><li>- Integrado multidisciplinarymente</li><li>- Contextualizado</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ensino de gestão empresarial;</li><li>- Centrado nos saberes;</li><li>- Focalizado nas tarefas;</li><li>- Esporádico e inconstante;</li><li>- Isolado disciplinarmente;</li><li>- Descontextualizado</li></ul>

Figura 1. O que é educação para o empreendedorismo?

Fonte: Ministério da Educação. DGIDC, 2006

Em 2002, o relatório da Comissão Europeia, “*Best Procedure*” *Project on Education and Training for Entrepreneurship* referia que Portugal já desenvolvia (antes de 2002), várias ações, como seminários, conferências, visitas, com o objetivo de desenvolver o espírito empresarial. Contudo, estas ações não faziam formalmente parte do quadro do sistema de ensino nacional. Principalmente ao nível do primeiro ciclo, as ações e iniciativas promotoras do empreendedorismo ocorriam de uma forma pouco sistemática, ou seja, esporadicamente e eram orientadas para as áreas da economia e dos negócios. Já no nível superior, o relatório refere a existência de vários programas sobre empreendedorismo e formação em gestão, desenvolvidos por um conjunto de instituições, muito embora não

incluídos no currículo nacional.

Mais recentemente, em 2012, a Comissão Europeia, estudou os esforços desenvolvidos, e, em curso, no que concerne à promoção da educação para o empreendedorismo, nos países da UE. Verificou que aproximadamente um terço dos países europeus atua neste sentido, começando a existir um conjunto de orientações pedagógicas e/ou materiais didáticos desenvolvidos em diversos países.

## 2 | ASPETOS METODOLÓGICOS

A estratégia de pesquisa para o presente estudo é a de estudo de caso. Esta opção prende-se com a necessidade de se compreender o fenómeno como um todo, com um grau de profundidade elevado. De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Yin (2009) refere ainda que um estudo de caso pode focar tanto um caso único quanto casos múltiplos. Neste trabalho será realizado o estudo de caso único.

Este estudo pretende responder à pergunta de partida “A atividade pedagógica “Empreendedor responsável por um 1 dia “permite a aquisição e/ou aplicação de atitudes, conhecimentos e competências empreendedoras? O objetivo geral do estudo consiste em descrever uma atividade pedagógica desenvolvida na disciplina de empreendedorismo, no 3º ano de licenciatura, nos cursos de Marketing, Gestão da Distribuição e Logística, Gestão de Recursos Humanos e no 2º ano de licenciatura do curso de Gestão de Sistemas de Informação, na Escola Superior de Ciências Empresariais, no Instituto Politécnico de Setúbal. Os objetivos específicos que se referem-se ao 1) relato das várias fases envolvidas, salientando aspetos relevantes em cada um, 2) compreensão das atitudes, conhecimentos e competências empreendedoras desenvolvidas e 3) compreensão das dificuldades sentidas e estratégias adotadas ao longo do desenvolvimento da atividade.

Os dados foram recolhidos através do relatório de reflexão sobre a atividade que os estudantes desenvolveram, onde identificaram os sucessos e os fracassos e as estratégias adotadas para ultrapassar eventuais dificuldades, assim como através de *focus group*. A sessão de *focus group* foi realizada em sala de aula e envolveu uma discussão moderada sobre os resultados da aprendizagem no que concerne às atitudes, conhecimentos e competências adquiridas e/ou aplicadas ao longo da atividade. Esta técnica utilizada permitiu um maior envolvimento dos estudantes e professor, um foco num tema específico e uma geração de dados rica. As questões sobre o tema foram introduzidas pelo professor pela seguinte ordem:

Questão 1: Quais as atitudes que tiveram oportunidade de adquirir e /o desenvolver ao longo da atividade do “Empreendedor por 1 dia”?

Questão 2: Quais os conhecimentos que tiveram oportunidade de adquirir e /o

desenvolver ao longo da atividade do “Empreendedor por 1 dia”?

Questão 3: Quais as competências que tiveram oportunidade de adquirir e /o desenvolver ao longo da atividade do “Empreendedor por 1 dia”?

Para o tratamento da informação recolhida durante sessão de *focus group*, assim como da recolhida através do relatório de reflexão recorreu-se à análise de conteúdo, com a finalidade principal de efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração.

## **3 | O CASO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA “EMPREENDEDOR RESPONSÁVEL POR 1 DIA”**

### **3.1 Descrição da Atividade**

A atividade “Empreendedor responsável por 1 dia” pretende proporcionar ao estudante a experiência de ser empreendedor, desenvolvendo um mini-negócio, desde o surgimento da ideia de negócio até à sua concretização. Num período curto de tempo, os estudantes planeiam, abrem e encerram um negócio experimental com fins lucrativos que inclui na sua missão valores sociais.

Esta atividade pedagógica é desenvolvida em grupo, sugerindo-se no mínimo 2 e no máximo 5 elementos por grupo, podendo ainda ser uma atividade organizada como um projeto de uma turma com divisão de tarefas por grupos mais pequenos. Os principais objetivos do “Empreendedor responsável por 1 dia” são:

1. Possibilitar o contacto e a experiência com um ambiente de negócios;
2. Desenvolver a capacidade de venda e de contacto com os clientes levando-os a sair da sua “zona de conforto” e resiliência;
3. Promover a capacidade de reflexão e de aprendizagem com os erros e dificuldades vividas;
4. Sensibilizar os estudantes para a importância da responsabilidade social e da ética nos negócios;
5. Compreender que a sua atividade interage e afeta um conjunto de *stakeholders*, onde se encontram os seus colegas de outros grupos (concorrentes);

Durante a atividade devem ser consideradas as seguintes fases que, após serem apresentadas e explicadas à turma orientam os estudantes quer no planeamento da atividade, quer na sua implementação e reflexão sobre os dados da aprendizagem.

Fase 1. Planeamento do negócio: previamente os estudantes planeiam o seu negócio experimental identificando: o produto ou serviço a vender; o processo de produção; a quantidade a produzir tendo em conta a procura potencial; a distribuição, comunicação e ponto de venda; as características do público-alvo; os custos; o preço de venda e a margem de lucro. Para tal, os estudantes deverão ser criativos e zelar pela obtenção de margens de



lucro elevadas, quer seja através da inovação e das características diferenciadoras do seu produto e/ou serviço refletidas no seu preço, ou através da obtenção de custos baixos com recurso a materiais reciclados, patrocinadores, mecenato, etc... A turma deve em conjunto com o professor identificar uma organização sem fins lucrativos e reverter o lucro das vendas para a mesma.

Fase 2. Abertura e encerramento do negócio: No dia e período planeado os estudantes montam o seu negócio, fazem a venda, comunicam com os clientes e no final devem encerrar o negócio contabilizando os lucros ou perdas. Os estudantes assumem o comportamento de empreendedores e as suas empresas devem competir entre si. Porém, dependendo das opções estratégicas de cada grupo, essa competição pode também ocorrer num ambiente que favoreça complementaridades e o desenvolvimento de parcerias estratégicas entre os grupos. Os estudantes não devem aliciar os seus clientes com base no argumento do resultado final das vendas se destinar a uma causa social, pois a sua argumentação deve-se basear nas características do produto e/ou serviço, no atendimento, etc. tentando ir ao encontro das necessidades e/ou preferências do seu mercado alvo.

Fase 3. Relatório e discussão dos resultados: Cada grupo elabora um relatório de reflexão sobre a experiência, identificando os sucessos e os fracassos e as estratégias adotadas para ultrapassar eventuais dificuldades. Na aula seguinte à atividade os grupos reportam e discutem com a moderação do professor a experiência da atividade. No final cada grupo deverá redigir um relatório que sumarie a experiência. Este *relatório deve ainda ser acompanhado por uma foto-reportagem/filme com os momentos mais importantes do evento.*

Fase 4: Entrega dos lucros a uma organização sem fins lucrativos ou a outra entidade individual ou coletiva que tenha uma motivação social subjacente.

De forma a garantir o sucesso da atividade é fundamental acautelar-se os seguintes aspetos:

1. Alertar os estudantes para a necessidade de terem um comportamento ético nos negócios, nomeadamente, ao nível do produto ou serviço planeado que não deve incluir a venda de produtos e/ou serviços ilícitos ou prejudiciais à saúde e ao ambiente.
2. No planeamento do local de venda devem ser tomados cuidados, particularmente se for em espaços públicos de solicitar as devidas autorizações ou de informar que atividade tem um fim pedagógico.

É expetável que a atividade descrita permita: 1) melhorar a capacidade de resolução de problemas; 2) desenvolver uma atitude responsável no que respeita à comunidade e sua envolvência social e ambiental; 3) desenvolver a capacidade de dar respostas contingenciais e de reorganizar o conhecimento em função das situações; 4) desenvolver a capacidade de trabalhar em equipa.

Assim, é importante que todas as fases descritas sejam acompanhadas pelos

professores, de forma a garantir os resultados anteriormente expostos.

## 3.2 Análise e Discussão dos Resultados

### 3.2.1 Análise dos dados recolhidos através do relatório de reflexão

O relatório de reflexão realizado pelos estudantes permitiu uma identificação dos principais sucessos e os fracassos, assim como das estratégias adotadas para ultrapassar eventuais dificuldades. Neste relatório, os estudantes dissertam especificamente sobre estas três questões.

A tabela 1 apresenta uma compilação da análise das respostas a estas questões.

Aspetos sob reflexão	<b>Feedback dos estudantes</b>
Sucessos	. Terem atingidos os objetivos a que se tinham proposto;
	. Terem conseguido operacionalizar uma inovação pedagógica;
	. Terem conseguido vender tudo o que tinham planeado;
	. Terem conseguido a adesão aos produtos inovadores;
	. Terem conseguido obter lucro;
	. Terem conseguido uma boa cooperação e coordenação do grupo;
	. Terem despertado curiosidade nas pessoas através dos meios de divulgação utilizados (redes sociais, cartazes, <i>flyers</i> );
	. Terem conseguido fazer <i>Cross selling</i> com os outros mini-negócios;
	. Terem tido um elevado espírito de equipa dentro do grupo e entre grupos;
	. Terem conseguido ser criativos e inovadores;
	. Terem conseguido planear e organizar bem o negócio;
	. Terem causado um impacto elevado em toda comunidade académica;
	. Terem conseguido vingar numa concorrência grande;
	. Terem conseguido uma boa localização do negócio;
	. Terem conseguido obter satisfação junto dos clientes;
. Terem conseguido uma boa interação com os clientes.	
Fracassos	. Terem mais espaço para a realização da atividade;
	. Em alguns grupos terem sido pouco ambiciosos relativamente à previsão de vendas e quantidades disponíveis;
	. Em alguns grupos terem trabalhado pouco o ponto de venda (decoração, informação, música);
	. A existência de muita concorrência;
	. Terem de conseguir o seu próprio espaço e recursos físicos para realizar a venda;
	. Alguns grupos terem de mudar o local de venda;
	. Terem receio de correr riscos;
. Terem de persuadir os clientes.	

Estratégias adotadas para ultrapassar eventuais dificuldades	. Diferenciação logo na conceção do produto/serviço;
	. Diferenciação na forma de venda do produto;
	. <i>Cross selling</i> para gerar mais vendas;
	. Promoções para escoar o <i>stock</i> ;
	. Alguns grupos mudaram o local de venda

Tabela 1- Reflexão sobre aspetos relevantes relativos à atividade pedagógica

Os dados recolhidos através do relatório de reflexão confirmam um elevado nível de satisfação no que concerne ao sucesso da atividade. O reconhecimento dos fracassos foi importante, pois constitui um primeiro passo para uma melhoria futura. Os estudantes, apesar de associarem um conjunto de aspetos que foram determinantes para o sucesso da atividade pedagógica desenvolvida por eles, refletiram de forma responsável sobre aspetos sobre os quais sentiram mais dificuldade, ou por falta de experiência, ou por terem sentido vulnerabilidades ao nível de determinadas atitudes, conhecimentos e competências. As estratégias adotadas demonstram precisamente a capacidade dos estudantes em adquirirem e melhorarem alguns destes aspetos e assim ultrapassarem as dificuldades sentidas.

### 3.2.2 *Análise dos dados recolhidos através do focus group sobre os resultados da aprendizagem*

O *focus group* permitiu compreender os principais resultados da aprendizagem sentidos e reconhecidos pelos estudantes. A tabela 2 apresenta uma compilação da análise dos mesmos.

<b>Resultados da aprendizagem</b>	<b><i>Feedback</i> dos estudantes</b>
Atitudes adquiridas e/ou aplicadas ao longo da atividade	. Responsabilidade;
	. Iniciativa;
	. Assunção de riscos;
	. Criatividade;
	. Resolução de problemas;
	. Proatividade;
	. Ética;
	. Cooperação;
	. Responsabilidade social;
. Ambição, otimismo e realismo.	
Conhecimentos adquiridos e/ou aplicadas ao longo da atividade	. Gestão (planeamento, organização, liderança e controlo), marketing, comunicação.

Competências adquiridas e/ou aplicadas ao longo da atividade	. Desenvolvimento da capacidade de comunicação;
	. Desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa;
	. Desenvolvimento de capacidades de contingencialidade;
	. Desenvolvimento da capacidade para explorar oportunidades;
	. Desenvolvimento de capacidades ao nível do trabalho de grupo;
	. Desenvolvimento da capacidade de trabalho, dedicação;
	. Desenvolvimento da capacidade para gerir conflitos.

Tabela 2- Resultados da aprendizagem dos estudantes

Os dados recolhidos através do *focus group* permitiram confirmar que a atividade pedagógica “Empreendedor responsável por 1 dia” permitiu aos estudantes fortalecer atitudes como responsabilidade, criatividade, proatividade, ética, cooperação, responsabilidade social, entre outras. A criatividade foi ainda analisada e evidenciada através da visualização do filme sobre a atividade realizado pelos estudantes. Também a entrega dos lucros a uma organização sem fins lucrativos ou a outra entidade individual ou coletiva com forte motivação social foi considerada pelos estudantes como promotora de comportamentos socialmente responsáveis e uma maior sensibilidade social. Esta entrega foi igualmente organizada pelos estudantes, e a escolha da entidade foi também da responsabilidade dos mesmos, assim como o contacto e toda a organização do evento. Já no que respeita ao conhecimento, estes aplicam todo um conjunto de conhecimentos, nomeadamente ao nível do planeamento, organização, liderança, controlo, marketing e comunicação adquiridos ao longo do curso. Finalmente, relativamente às competências, a atividade permite não somente o desenvolvimento de *hard skills* mas também de *soft skills*, em particular ao nível do trabalho de equipa e comunicação. Assim, os resultados desta atividade parecem ir ao encontro do modelo de Heinonen e Poikkijoki (2006) apresentado no enquadramento teórico.

A análise dos resultados também revela a eficácia da metodologia do *learning by doing* que permitiu aumentar um conhecimento importante e uma competitividade justa entre os alunos, também comprovado pela forma como os grupos competiram e cooperaram juntos revelando uma coesão importante e uma sensibilidade importante no que concerne à importância da ética no mundo dos negócios.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes enfrentam novos desafios numa sociedade baseada no conhecimento que valoriza o papel da inovação. Uma educação mais empreendedora e geradora de mais crescimento económico, de mais emprego e mais competitiva torna-se uma necessidade e um fator de diferenciação para os estudantes que vão ingressar no mercado de trabalho.

Este exige novas habilidades, competências e capacidade de adaptação em ambientes multiculturais. Consequentemente é crucial que as instituições de ensino superior possam fornecer programas e atividades pedagógicas promotoras de competências empreendedoras.

Esta atividade contribui para uma educação promotora do desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e competências relevantes. E, considerando as dimensões associadas ao ensino do empreendedorismo reconhecidas pela Comissão Europeia (2002), a atividade do “Empreendedor responsável por 1 dia” permite quer a aquisição de atitudes e qualidades empreendedoras (dimensão 1), quer a aplicação de conhecimentos e a experiencição da criação de um pequeno negócio (dimensão 2).

Finalmente, este trabalho permite também aos professores compreenderem a relevância da continuidade da realização desta atividade, constituindo uma importante reflexão sobre possíveis melhorias a introduzir em anos letivos posteriores, nomeadamente, ao nível do reforço dos objetivos da atividade e da não penalização do erro, levando o estudante a não recear a assunção dos riscos e a assumir responsabilidades ao longo do processo empreendedor, enriquecendo assim a sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BLINKER, P. & CHRISTENSEN, P. R. Hunting the entrepreneurial expertise: entrepreneurs in education. (Alain Fayolle, ed) **Handbook of research in entrepreneurship education**, Vol. 3, Edward Elgar, Northampton, MA, USA, 2010, p. 43-53.

COPE, J. & WATTS, G. Learning by doing. An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research**, v.6, n.3, p. 104–24, 2000.

CARVALHO, L., COSTA, T. E DOMINGUINHOS, P. Creating an entrepreneurship ecosystem in higher education. **Technology, Education and Development**, Austria: I-TECH Education and Publishing, 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. **Resíduos – uma via para criação de emprego e redução de custos**, Comunicado de imprensa, 2012 Reference: IP/12/18 Event disponível em : [http://www.europedirect.uac.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1216:sector-dos-residuos-pode-representar-400-mil-postos-de-trabalho-ate-2020&catid=37:ce&Itemid=94](http://www.europedirect.uac.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=1216:sector-dos-residuos-pode-representar-400-mil-postos-de-trabalho-ate-2020&catid=37:ce&Itemid=94). Acesso em: 13/01/2012.

COMISSÃO EUROPEIA. **Relatório Final do Grupo de Peritos – Projecto sobre Educação e Formação para o Desenvolvimento do Espírito Empresarial no Âmbito do Procedimento Best**. Publicações DG Empresa. Bruxelas, 2002.

COSTA, T.; CARVALHO, L. A educação para o empreendedorismo como facilitador da inclusão social. **Revista Lusófona de Educação, Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (CEIEF) e Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**, n. 19, p. 103-118, 2012.

HEINONE, J.; POIKKIJOKI, S. An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible?. **Journal of Management Development**, v. 25, n.1, p. 80-94, 2006.

LANS, T.; GULIKERS, J. Assessing entrepreneurial competence in entrepreneurship education and training. (Alain Fayolle ed). **Handbook of research in entrepreneurship education**, v. 3, Edward Elgar, Northampton, MA, USA, p. 54-70, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Relatório síntese **Projecto Nacional de Educação para o Empreendedorismo 2006/2009**, 2009, disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=48>. Acesso em: 13/01/2012.

Ó CINNÉIDE, B. The creative industries and entrepreneurship education: the potential contribution of student- oriented case studies. (Alain Fayolle, ed). **Handbook of research in entrepreneurship education**, v. 3, Edward Elgar, Northampton, MA, USA, p. 25-42, 2010.

POLITIS, D. The process of entrepreneurial learning. A conceptual framework. (R.T. Harrison and C.M. Leitch, eds), **Entrepreneurial Learning**, Abingdon: Routledge, p. 44–71, 2008.

SHEPHERD, D. A. Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure. **Academy of Management Learning & Education**, v. 3, n. 3, p. 274–87, 2004.

YIN, R. K. **Case study research: Design and methods** (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: OS ESTUDOS DOS IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO PARAENSE EM ESCOLA PÚBLICA DOS MUNICÍPIOS DE ABAETETUBA E MOJU

*Data de aceite:* 01/07/2021

*Data de submissão:* 19/04/2021

### **Rayana Barros da Silva**

Universidade Federal do Pará  
Abaetetuba/PA/BR

<http://lattes.cnpq.br/9810601666151772>

### **Fahid da Costa Kemil**

Universidade Federal do Pará  
Abaetetuba/PA/BR

<http://lattes.cnpq.br/5510989811646225>

### **Afonso Welliton de Sousa Nascimento**

Universidade Federal do Pará  
Abaetetuba/PA/BR

<http://lattes.cnpq.br/0305006968020175>

**RESUMO:** No presente texto buscamos apresentar os resultados preliminares da pesquisa desenvolvida no programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC/UFPA CAMPI DO INTERIOR). O trabalho se propôs dialogar sobre o estudo dos impactos das políticas educacionais, do Estado Paraense, na formação dos educandos de Ensino Médio nos municípios de Abaetetuba/PA e Moju/PA, tendo como objetivo, compreender o papel da escola de Ensino Médio nos municípios estudados e, a influência na qual a instituição exerce sobre a vida dos alunos. O estudo demonstrou o avanço das políticas educacionais, bem como, a importância do Ensino Médio na escola pública para os estudantes, seja como, elemento fomentador tanto de possibilidade de ascensão social, respondendo ao anseio individual por

elevação de conhecimento e perspectiva de vida, como também, inclui a mentalidade de incorporar em seu conteúdo de formação a dinâmica do trabalho e da cultura local.

**PALAVRAS - CHAVE:** Políticas Educacionais. Ensino Médio. Formação Discente.

### EDUCATIONAL POLICIES IN HIGH SCHOOL: THE STUDIES OF THE IMPACTS OF THE EDUCATIONAL POLICIES OF THE STATE OF PARÁ IN PUBLIC SCHOOL OF THE MUNICIPALITIES OF ABAETETUBA AND MOJU

**ABSTRACT:** In this text we seek to present the preliminary results of the research developed in the institutional program of scientific initiation scholarships PIBIC/UFPA CAMPI DO INTERIOR. The work aimed to dialogue on the study of the impacts of educational policies of the State of Pará on the education of high school students in the municipalities of Abaetetuba/PA and Moju/PA, aiming to understand the role of high school in the municipalities studied and the influence on the institution's lives on the lives of students. The study demonstrated the progress of educational policies, as well as the importance of high school in public schools for students, either as a driving element both of the possibility of social ascension, responding to individual longing for increased knowledge and perspective of life, as well as the mentality of incorporating into its formation content the dynamics of work and local culture.

**KEYWORDS:** Educational Policies. High school. Student Training.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente texto se propôs em realizar um estudo sobre os impactos das políticas educacionais, do Estado paraense, na formação dos educandos de Ensino Médio no município de Abaetetuba/PA e Moju/PA, tendo como, objeto de estudo principal, a escola pública de Ensino Médio que receba alunos da zona urbana, periferia da cidade e zona rural.

Nesse sentido, objetivou-se, compreender o papel da escola de Ensino Médio nos municípios estudados, bem como, a influência na qual a instituição exerce sobre a vida dos alunos, seja como elemento fomentador tanto de possibilidade de ascensão social, respondendo ao anseio individual por elevação de conhecimento e perspectiva de vida, como também, inclui a mentalidade de incorporar em seu conteúdo de formação a dinâmica do trabalho e da cultura local.

É neste contexto, que o estudo busca dissecar sobre as políticas educacionais no Ensino Médio, no município de Abaetetuba e Moju. Isto nos levou a problematizar, qual seria o papel das políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio, desenvolvidas pelo Estado paraense? E o seu reflexo na formação dos alunos do Ensino Médio de escola pública no município de Abaetetuba e Moju?

A pesquisa torna-se, relevante à medida que busca compreender o papel da política educacional como um instrumento de poder na qual influência diretamente o espaço escolar e conseqüentemente o ensino-aprendizado do aluno.

## 2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A referência metodológica da pesquisa não se constituiu apenas como uma questão de métodos e instrumentos de coleta de dados, mas possui um caráter mais amplo, que se estabelece como o eixo estruturante da investigação e do processo de formação através das atividades de pesquisa.

Assim, tomamos a pesquisa qualitativa como referência. Segundo (MINAYO, 2009). “O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada”. Desse modo, a pesquisa qualitativa possui sua relevância, à medida que permite ao pesquisador ficar frente ao objeto de estudo dentro de uma determinada realidade.

Além disso, no desenvolvimento do projeto de pesquisa realizamos o levantamento bibliográfico, analisando artigos científicos sobre a temática abordada. Desse modo, a pesquisa bibliográfica possibilitou analisar as obras de autores como Saviani (2007), “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, Frigotto (2001), “Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora”, Frigotto (2003), “Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?”, Saviani (2020),



“Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência”. Assim, se adquiriu o conhecimento necessário, para escrever sobre a temática proposta.

Ademais, fez-se, o levantamento documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Portaria nº 1.570/2017), o Plano Estadual da Educação – PEE (Lei Nº 8.186, de 23 de junho de 2015), o Plano Plurianual do município de Abaetetuba/PA (Lei 505/2017, de dezembro de 2017) e o Plano Plurianual do município de Moju/PA (Lei municipal nº 965/2017), e outros documentos oficiais que ajudaram na compreensão do objeto investigado.

Posteriormente, realizou-se a pesquisa de campo no município de Moju, na escola EEEM Professora Ernestina Pereira Maia, com o a pretensão de investigar os sujeitos pesquisados para que fosse alcançado o objetivo da pesquisa, de compreender o papel da escola de Ensino Médio nos municípios estudados, assim como, a influência na qual a instituição exerce sobre a vida dos alunos. Diante disso, nos apropriamos dos métodos da pesquisa de campo e realizamos entrevistas semiestruturadas com alunos.

Por fim, utilizamos a técnica de pesquisa do grupo focal com oito alunos do terceiro ano do Ensino Médio, sendo quatro alunos da zona urbana e quatro da zona rural para a compressão de como as políticas educacionais influenciam na sua formação e no diálogo com a juventude.

### **3 | UM BREVE RETROSPECTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO A NÍVEL NACIONAL**

A política educacional na era contemporânea vem sendo marcada por limitações. Segundo Saviani (2020), “a política educacional brasileira desde o final da Ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação (p.2)”.

Nesse sentido, a filantropia, diz respeito à omissão do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, nessa perspectiva, a educação passa a ser um problema da sociedade, do governo e não um dever do Estado. A protelação significa o adiamento para enfrentar o problema. A fragmentação se constata pelas medidas criadas ao longo do tempo que não tiveram continuidade, e foram ineficientes para criar um sistema educacional de qualidade para o país. E por fim, a improvisação, aparece na rapidez da resolução de problemas, para cada problema é criado um mecanismo legal para solucioná-lo, não havendo na maior parte dos casos um efeito equivalente.

No Brasil, a educação está vinculada a concepção de um direito social, assegurado na jurisprudência brasileira, como prevê a Constituição Federal de 1988, inicialmente no art.6º, do Capítulo II e Título II, na qual trata dos direitos sociais. Lá está a educação assinalada como tal, sendo um dever do Estado garanti-la.

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Nessa perspectiva, qualquer cidadão independentemente de cor, raça, idade, deficiência, classe social, cultura ou sexo, tem garantido o direito em questão.

De acordo, com Frigotto (2003), “Mesmo nos marcos do ideário capitalista, a educação é considerada um direito e uma estratégia de investimento do Estado (p 51-52)”. Diante disso, é responsabilidade do Estado assegurar o direito e o acesso a educação.

Ao averiguar o ensino de acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº9394/96) é possível perceber, que a educação deve esta vinculada a dois eixos, ao mundo do trabalho e a prática social, sendo o Ensino Médio reconhecido como a etapa final da educação básica. Os dois eixos, previsto para a educação na LDB, permanece nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN/2013), e no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014.

Em 2014, a Lei 13.005 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos. O plano estabelece metas e diretrizes para a educação, tendo como umas das suas diretrizes principais o inciso I, II e V:

“I - erradicação do analfabetismo, II - universalização do atendimento escolar.  
V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.”

A aprovação do PNE significou um avanço para a educação, no entanto, essa política educacional sofreu um retrocesso com o golpe da presidente Dilma, o Governo Temer assumi o poder e, inicia-se, a aprovação de medidas regressistas e autoritárias. Conforme Saviani (2020),

E com a Emenda Constitucional apelidada de PEC do fim do mundo, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas as metas do PNE já estão inviabilizadas pelo menos até 2037(p.6).

Essas medidas autoritárias, aprovadas pelo presidente, remetem a ditadura militar e, se evidencia na aprovação da reforma do ensino médio, baixada por medida provisória, pela qual, não houve ampla discussão e, participação das secretarias de educação e dos conselhos estaduais de educação.

Nesse parâmetro, no ano de 2017, é aprovada a base nacional comum curricular (BNCC), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014, já previam a criação de uma base para a educação básica. Segundo a portaria nº 1.570 de 2017;

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que

preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (P.7).

Pelo exposto, é possível verificar, conforme mostra a BNCC, o interesse expressivo por um conjunto de atividades essenciais que os alunos deverão aprender ao longo das etapas de ensino, além, da formação dos estudantes em tempo integral, e em relação a áreas de conhecimento é perceptível, a área de linguagens e suas tecnologias, e matemática e suas tecnologias possui maior destaque, comparado com as outras áreas, principalmente, a de ciências humanas e suas tecnologias.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que as políticas educacionais brasileiras estão sendo construídas permeadas de fragilidades e incertezas, não sendo eficientes ao ponto de garantir uma educação gratuita, laica e de qualidade.

### 3.1 Políticas educacionais a nível estadual no Ensino Médio paraense

Segundo a Constituição Federal do Estado do Pará de 1989 é competência do Estado proporcionar os meios de acesso à educação. No artigo 278 inciso § 5º - “É garantida a progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

Em 2015, aproximadamente, um ano depois de ser aprovado o Plano Nacional de Educação, é aprovado o Plano Estadual da Educação no Estado paraense, com vigência de 10 anos, assim como, o PNE (Plano Nacional de Educação) o PEE (Plano Estadual de Educação), é composto por diretrizes e 20 metas a serem alcançadas no decorrer de 10 anos.

De acordo, com a meta 7: “Elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o IDEB”, conforme a tabela 01.

IDEB	Projeção INEP - BRASIL				Projeção INEP - PARÁ				Projeção Pará	
	2015	2017	2019	2021	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,0	3,7	4,2	4,4	4,7	5,0	5,3

Fonte: PNE 2015

Segundo a tabela, em 2019, a meta era alcançar o IDEB de 4,4, entretanto, de acordo com o INEP/IDEB no ano de 2019, o Estado do Pará obteve a média de 3,4. Diante disso, o Estado paraense ficou abaixo da meta e ainda não conseguiu alcançá-la desde 2015.

No período de 2019, os rumos das políticas educacionais, no Ensino Médio, de acordo, com as mensagens enviada a Assembleia Legislativa do Estado, evidencia que a última etapa da educação básica passa a ter um caráter técnico, preparando o aluno para o mercado de trabalho, e a formação em tempo integral passou a ser pauta de discussão do governo.

A formação integral proposta pelo governo remete, ora, a prevista na reforma do ensino médio, ora, na BNCC, visando um tempo de permanência maior do aluno na escola garantindo, de acordo, com essa política a melhor aprendizagem do aluno e melhores índices educacionais no Estado paraense.

Nesse contexto, a política educacional como a LDB, BNCC e outras estão subordinadas ao capital como aponta Frigotto (2001),

No projeto do governo federal, a organização e conteúdo básico explicitados na atual LDB e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam, a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Mercado e capital sem controles da sociedade - flexível e desregulamentado que gera desemprego, subemprego e exclusão (p.10).

Nessa visão, a educação é pautada pela lógica do capital, formando trabalhadores produtivos, com o mínimo questionamento sobre a sociedade, e mais competitivo, como consequência, não conseguem desenvolver todas as suas potencialidades. Diante disso, é importante nos questionar os interesses por trás do ensino integral, e quem serão os sujeitos participantes desse ensino.

Como aponta Frigotto (2001), precisamos superar um desafio enquanto sociedade civil, de termos a capacidade de distinguir o projeto de educação elaborado pelo Governo e órgãos privados, para assim, perceber se o projeto educacional se pauta em princípios emancipatórios da classe trabalhadora ou são pautadas em uma formação mínima.

## **3.2 Políticas educacionais a nível municipal do Ensino Médio no município de Abaetetuba e Moju**

O município de Abaetetuba está localizado a 120 km da capital Belém, ficando próxima dos municípios de Moju, Igarapé-Miri e Barcarena, no nordeste paraense, sendo parte integrante da mesorregião do nordeste paraense. O município possui uma rica hidrografia, na qual todos os rios são navegáveis, por embarcações de pequeno, médio e até grande porte. Em meio a esses rios encontram-se 72 ilhas. Além disso, a cidade também possui um rico patrimônio cultural, sendo representados pelo contingente populacional, dos moradores das ilhas, ramais, periferia da cidade e centro urbano.

Segundo o plano plurianual do município de Abaetetuba- PPA para o período de 2018 a 2021. Sendo, o PPA um instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal de 1988, destinado a organizar e viabilizar a ação pública, com vistas de cumprir os fundamentos e os objetivos da nova gestão. Por meio dele, é declarado um conjunto de políticas públicas

do Governo para um período de quatro anos.

No âmbito da educação, o Plano Plurianual, aponta que a gestão não deixou clara as suas metas, mas, se propôs em ser uma gestão transparente e democrática, pela qual, consiga assegurar os instrumentos necessários para o aumento da eficiência e eficácia dos serviços ofertados a população e da efetividade da administração, além de, valorizar os servidores públicos.

No que tange a educação no município de acordo com o IBGE e o Censo de 2015, a rede municipal de ensino possuía 374 escolas, sendo 166 escolas pré-escolares, 186 escolas de nível fundamental e 19 escolas de nível médio. Em 2015, estavam matriculados no município 40.029 alunos, destes 5.224 alunos estavam matriculados no pré-escolar, 27.528 no ensino fundamental e 7.277 alunos no ensino médio.

Segundo o IBGE, o município de Moju, sofreu várias alterações territoriais que impulsionaram a mudança da nomenclatura do município enquanto vila e cidade, assim, existem um conjunto de leis que definem a sua proporção geográfica, a mais recente eleva a categoria de município com a denominação de Moju pela Lei Estadual n.º 8, de 1935.

De acordo, com o plano plurianual do município de Moju, para o período de 2018 a 2021, no que se refere à educação, o PPA aponta um conjunto de objetivos para o quadriênio 2018 a 2021, dentre os principais destacam-se;

A formulação e desenvolvimento de políticas educacionais em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou qualquer outra legislação que vier a existir, bem como a definição de metas governamentais, elaborando os planos, os programas, os projetos e as atividades educacionais, e exercendo sua administração, por intermédio das unidades escolares e ainda, dos mecanismos integrantes de sua estrutura e rede municipal de ensino. (PPA. P, 35)

Nesse sentido, são perceptíveis que as políticas educacionais, de acordo, com o PPA do município, estão concomitantemente ligadas as políticas educacionais nacionais e estaduais.

Conforme, mostra a Secretaria do Estado de Educação do Pará – SEDUC, o município de Moju possui quatro escolas em sua totalidade e um total de 4.051 alunos matriculados, mas de acordo com o Censo de 2019 o número de matrículas atingiu 3.989 alunos.

Com o intuito de compreender o papel das políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado paraense e o seu reflexo na formação discente, ouvimos as vozes dos sujeitos da pesquisa de campo, oito estudantes do Ensino Médio no município de Moju, sendo quatro da zona urbana e quatro da zona rural, todos os alunos frequentavam a EEEM Professora Ernestina Pereira Maia.

A instituição de ensino fica localizada na zona urbana da cidade e possui um anexo na zona rural. Na modalidade de Ensino Médio Regular na escola foram matriculados em 2020, segundo a SEDUC, 1.551 alunos, já na modalidade de Ensino Médio Some Regular

foram realizadas 1.691 matrículas. Diante disso, a maioria dos alunos matriculados na escola é da zona rural.

Ao analisamos a entrevista feita com os discentes do 3º ano do Ensino Médio, percebemos quando os alunos foram questionados sobre os motivos que os levaram a buscar a formação no Ensino Médio, a maioria respondeu que era o interesse pelo conhecimento e a possibilidade de ter uma vida melhor, como evidência a fala da aluna da zona urbana:

A busca do conhecimento e de levar uma vida melhor né, ter um trabalho, conquistar alguma coisa porque, sem estudo a gente não conquista quase nada, aí é bom ter um estudo pra ter um trabalho bom, pra gente tá empregado né, e ter como sustentar a nossa família. Eu acho que isso só com o Ensino Médio. Até porque, é essencial né, tanto na vida pessoal e na vida profissional, que faz a gente viajar em busca de ter uma condição melhor, é conquistar várias coisas. Cada vez mais, o Ensino Médio, eu acho, que é essencial na vida profissional também. (Aluna zona urbana)

Diante disso, fica exposto, que o Ensino médio para os alunos é um elemento fomentador tanto de possibilidade de ascensão social, respondendo ao anseio individual por elevação de conhecimento e perspectiva de vida, como também, inclui a mentalidade de uma formação que atenda dinâmica do trabalho.

Pelos relatos das entrevistas percebemos que os alunos tinham uma grande perspectiva com o Ensino Médio, no entanto, a escola muitas das vezes não era capaz de supri-las, principalmente, por não ter em seu corpo docente professores de todas as áreas do conhecimento.

Em um segundo, momento da entrevista os estudantes foram questionados sobre a relação dos conteúdos trabalhados na escola com a realidade em que eles vivem.

Nesse momento, a maioria dos alunos da zona rural não conseguiu responder, pois não percebiam com clareza a relação dos conteúdos estudados em sala de aula com o seu cotidiano, dos quatro alunos entrevistados, apenas um conseguiu responder seguramente a pergunta, como mostra a fala a seguir:

Na matéria de Física, muitas coisas que foram ensinadas pra gente esse ano a gente pode tá achando em casa ou em qualquer lugar que a gente frequentar, por exemplo, no supermercado. O professor de Física passava uma questão falando sobre, é produtos usando químicas orgânicas, a gente pode tentar comprar um produto e a gente já fica observando, o professor passou isso pra gente. Então. Física também, por exemplo, muitos conhecem o medidor de distância. O medidor de distância ao invés da gente usar exatamente 30 metros, a gente usa outro equipamento que a gente aprendeu dentro de sala de aula pro nosso dia a dia. Então, tem algumas coisas que facilitou, eu acredito que está ajudando no dia a dia o que a gente aprendeu, principalmente, eu o que aprendi. (Aluno da zona rural)

Fizemos a mesma pergunta para os quatro alunos da zona urbana, nas respostas, percebemos, que a maioria conseguia visualizar os conteúdos estudados no seu cotidiano,

como aponta a fala da aluna a seguir:

Eu acho que a gente percebe é muita coisa né, a questão de Filosofia como ela disse agora, a gente estuda a Ética e a Moral em Filosofia isso a gente aprende e a gente tenta praticar na nossa vida, no dia a dia da gente, Sociologia sobre as culturas como ela disse, é sobre a sociedade em geral, a gente também tenta praticar alguma coisa sobre a política, sobre é... Várias questões dentro da Sociologia, Física como disse ela, a eletrodinâmica, a eletricidade, a óptica é várias outras coisas dentro da Física, da Química, dos produtos como ele mesmo disse agora a pouco, os produtos que a gente vê, a gente lembra que a gente estudou isso também na Química, acho que a maioria, pelo menos, eu vejo assim a maioria vê isso. (Aluna da zona urbana)

Nesse sentido, verificamos que o currículo da escola atende mais uma realidade urbana do que rural.

Buscando, ainda, compreender como os alunos tem contato com as políticas educacionais, questionamos a respeito do que eles conheciam sobre a mais recente política educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Analisando, as respostas, nenhum aluno chegou a ler o documento e a maioria apenas ouviu falar, assim, desconheciam as mudanças que o documento estabelece para o Ensino Médio.

## 4 | CONCLUSÃO

Pelo exposto, conclui-se, que o sistema educacional deixa a desejar no que tange a criação e afirmação de políticas educacionais preparatórias para a cidadania, em detrimento disso privilegia o capital. Ademais, é relevante pontuar, o quanto a nossa democracia é frágil, e vivenciamos ainda um capitalismo neoliberal, diante disso, o Estado de bem estar social que deveria garantir os direitos dos cidadãos não intervêm, pelo contrário, cria e aprova leis que marginalizam ainda mais a classe operária, enquanto, por outro lado, as classes dos grandes empresários são extremamente favorecidas.

Desse modo, é inegável que o futuro da educação e do trabalhador brasileiro é repleto de desafios e incertezas.

Sobre a entrevista no município de Abaetetuba com os sujeitos não foi possível realiza-la, mas as entrevistas realizadas no município de Moju demonstraram que a escola pública tem um grande impacto na vida dos educandos, seja como elemento fomentador tanto de possibilidade de ascensão social, respondendo ao anseio individual por elevação de conhecimento e perspectiva de vida, como também, inclui a mentalidade de incorporar em seu conteúdo de formação a dinâmica do trabalho e da cultura local.

No município de Moju, percebemos a diferença de olhares dos alunos da zona urbana e zona rural sobre o Ensino Médio, em particular, os discentes da zona rural demonstraram dificuldade em relacionar os saberes passados na escola com a sua realidade, isso demonstrou que possivelmente as políticas educacionais ainda são pensadas

e concentradas para uma realidade urbana.

É importante colocar o quanto os alunos desconhecem sobre as políticas educacionais e essas políticas são extremamente importantes, pois tem um impacto direto na sua formação.

Nesse sentido, é crucial que a concepção de educação seja expressa como coloca Saviani (2007), pela pedagogia histórico-crítica, na qual garanta aos sistemas de ensino uma maior liberdade para formular os seus currículos, com isso, talvez possamos alcançar uma educação de qualidade, e assim saímos do reino da necessidade em que nos encontramos e alcançamos o reino da liberdade que ainda é utópico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FIRMINO, Fabiana. LIMA, Fernanda. **LDB- Lei 9394/96- Esquematizada e Atualizada para concursos**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.estrategiaconcursos.com.br/cursosPorProfessor/fernandalima-3294/>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora. PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1. p.71-87, jan./jun.2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o ser Humano Emancipador**. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 45-60, 2003.

In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et. Al. **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo Escolar** (2019). Disponível em: <<http://www.inep.gov>>.

LEI Nº 505. **Plano Plurianual - PPA para o período de 2018/2021 do município de Abaetetuba/PA**, 27 de Dezembro de 2017.

LEI Nº 965. **Plano Plurianual – PPA para o período de 2018/2021 do município de Moju/PA**, 15 de dezembro de 2017.

NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa. **Política de ensino médio, formação e prática social: o caso do município de Abaetetuba - PA**. 2015.

NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa. RIBEIRO, Edinéa Bandeira. **Estado e Políticas educacionais: Educação, organização e movimentos sociais na Amazônia em cidades com características agrárias**. Rev. MARGENS. V.9. N. 13. Dez2015.(p.169-181).

MOJU (PA). In: **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. v. 14. p. 416-419. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295\\_14.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_14.pdf)>.



PNE. Disponível em, <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 24/08/2020.

\_\_\_\_ PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 8.186, de 23 de Junho de 2015**. Belém Pará.

\_\_\_\_ P221m Pará. Governador (2019 - : **Helder Barbalho Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa Ano 2019/ Helder Zahluth Barbalho** – Belém: Secretaria de Estado de Planejamento e Administração, 2019.

\_\_\_\_ P221m Pará. Governador (2020 - : **Helder Barbalho Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa Ano 2020/ Helder Zahluth Barbalho** – Belém: Secretaria de Estado de Planejamento e Administração, 2020.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v.12n. 34 jan./abr.2007.

SAVIANI, D. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. Roteiro, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

## O QUE O PROJETO DE LEI ESCOLA “SEM” PARTIDO EXPRESSA E ESCAMOTEIA: ANÁLISE CRÍTICA DA LEI DA MORDAÇA

Data de aceite: 01/07/2021

Data da submissão: 19/04/2021

**Danielli Maria Neves da Silveira**

UNIOESTE, Cascavel – PR  
<http://lattes.cnpq.br/9088983568573296>

**Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto**

UNIOESTE, Cascavel – PR  
<http://lattes.cnpq.br/9638947112833457>

**RESUMO:** O presente artigo aborda a questão do Projeto de Lei elaborado pelo movimento Escola “sem” Partido e o contexto histórico que permeia a sua criação, bem como as contradições que o mesmo carrega, sendo este um mecanismo da agenda liberal-conservadora para compor o silenciamento e rebaixamento da educação junto a outras políticas recentes, principalmente após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Contrapõe-se o discurso de neutralidade com base na análise dos Projetos de Lei Federal elaboradas diretamente e inspirados pelo movimento, e as que estão relacionadas e vinculadas ao movimento e à temática de suposta “doutrinação” e “ideologia de gênero” nas escolas. A pesquisa teve como base, estudos recentes de teóricos que enfatizam a impossibilidade da neutralidade na educação, e documentos judiciais que contrapõem o Escola “sem” Partido.

**PALAVRAS - CHAVE:** Escola “sem” Partido; Lei

da Mordaça; Projeto de Lei Escola sem Partido.

WHAT DOES THE LAW PROJECT SCHOOL “WITHOUT” PARTY EXPRESSED AND SCAMMING: A CRITICAL ANALYSIS OF THE LAW OF THE MORDAÇA

**ABSTRACT:** This article addresses the issue of the Bill of Law elaborated by the School movement “without” Party and the historical context that permeates its creation, as well as the contradictions that it carries, being this a mechanism of the liberal-conservative agenda to compose the silencing and demotion of education along with other recent policies, mainly after the impeachment of President Dilma Rousseff. The neutrality discourse is opposed based on the analysis of the Federal Law Drafts drawn up directly and inspired by the movement, and those that are related and linked to the movement and the theme of supposed “indoctrination” and “gender ideology” in schools. The research was based on recent studies by theorists who emphasize the impossibility of neutrality in education, and judicial documents that oppose Escola “sem” Partido.

**KEYWORDS:** School “without” Party; Law of Gag; School without Party Bill.

### 1 | INTRODUÇÃO

Surgido em 2004, o movimento Escola “sem” Partido<sup>1</sup>, o qual é coordenado pelo advogado Miguel Nagib, que também o criou, o

<sup>1</sup> Entendemos o termo tal qual a denominação de Frigotto: “Ao por entre aspas o termo ‘sem’ da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância

movimento não apresentava grande representatividade, e assim permaneceu durante uma década.

Em meados do ano de 2014, torna-se Projeto de Lei, que é quando começa ser proposto em casas legislativas do Rio de Janeiro, em âmbito municipal e estadual, em que é proposto primeiramente por Flávio Bolsonaro, filho de Jair Bolsonaro em que indicou a criação do programa Escola “sem” Partido em âmbito estadual.

O Escola “sem” Partido (ESP), defende que os pais dos alunos tenham o direito sobre a educação moral dos seus filhos, apresenta como objetivo, inibir a suposta prática de “doutrinação” política e ideológica em sala de aula. Para isso, como principal medida, propõe a afixação de um cartaz em todas as salas de aula, inclusive na sala dos professores, com os deveres do professor.

No *site* do programa<sup>2</sup>, encontram-se os anteprojetos da lei estadual, municipal e federal, além da minuta dos decretos municipais e estaduais, estes, podem ser utilizados para reproduzir o cartaz com os deveres do professor, conforme formulado pelo movimento, para ser afixado nas salas de aula das escolas públicas pertencentes à rede de ensino em todo o Brasil.

O movimento é denominado apartidário, e afirma defender uma suposta “neutralidade”, seria mesmo possível? Os agentes envolvidos na proposição são apartidários? Os Projetos de Lei propostos estão “descolados” de um recente movimento liberal-conservador no Brasil?

Portanto, a partir destas indagações, o presente texto pretende discutir sobre os principais Projetos de Lei (PL) do Escola “sem” Partido em âmbito federal, e contextualizando com o momento de crescimento na sua representatividade, bem como com o movimento que gerou os PLs.

Para essa análise de algumas das “raízes” do ESP, utilizar-se-á das formulações e argumentações do movimento e dos proponentes no âmbito legislativo, bem como contraposto e problematizado com base em teóricos que realizaram a análise acerca do movimento e dos PLs formulados pelo mesmo.

Como finalidade, pretendemos avançar na discussão e desobscurecer o que o movimento defende, avançando para além do plano da aparência do Escola “sem” Partido.

## **2 | BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO NO PERÍODO DE CRESCIMENTO DO MOVIMENTO**

O Escola “sem” Partido, o qual ficou por uma década sem ter uma acepção significativa, nem por parte de quem era a favor, ou ainda, contrário a este, teve seu

---

com as diferentes ou antagônicas visões do mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia [...]” (FRIGOTTO, 2017, p.31).  
2 Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: jul. 2018.

crescimento no ano de 2014, quando o movimento propôs um projeto de lei, que passou a ser reeditado, ou se quer, plagiado por políticos, em diversos estados e municípios, pois, o mesmo se encontra disponibilizado no em um sítio eletrônico próprio para o Projeto de Lei do ESP, e basta o legislador que pretende propor copiar a alterar alguns dados de identificação.

Este, em âmbito federal pretendia alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, impondo um modelo único de educação, contrariando a própria constituição, ao cercear a liberdade de ensinar e de aprender, com um discurso que defende uma pseudo-neutralidade, o que ignora toda produção e arcabouço científico que apresenta a impossibilidade de neutralidade tanto no campo educacional, como social e político.

Não por acaso, que o movimento tomou proporções maiores e se tornou Projeto de Lei no ano de 2014, pois, o cenário brasileiro, neste momento em específico passa por mudanças significativas, onde um congresso de composição liberal-conservadora em sua maioria começa agir em prol de aguçar o atendimento dos interesses da burguesia, os mesmos não haviam sido confrontados na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), mas, intencionava-se ainda, ampliar o campo de atuação da classe dominante e para não diminuir lucros e privilégios, os interesses e direitos da classe trabalhadora passam a ser atacados de forma mais direta.

Conforme aponta Alves (2017), o Congresso Nacional, eleito no ano de 2014, com composição de uma maioria de políticos reacionários e conservadores, compõe o “corpo monstruoso” do espírito golpista. Ainda para reforçar essa composição, temos movimentos de direita, como o Movimento Brasil Livre<sup>3</sup> (MBL), que, financiados por grandes empresários e articulados aos evangélicos e ruralistas, defendem pautas de caráter neoliberal, reacionárias e conservadoras.

A autora contextualiza que,

depois da crise financeira de 2008/2009, o capitalismo global entrou num novo patamar de desenvolvimento que expôs as múltiplas contradições do sistema mundial do capital. Toda crise é uma síntese concreta de contradições acumuladas no desenvolvimento do modo de produção e reprodução capitalista. Desde os primórdios do desenvolvimento do capitalismo global como capitalismo histórico sob dominância do capital financeiro no começo da década de 1980, a economia mundial apresentou um movimento de volatilidade sistêmica decorrente da financeirização da riqueza burguesa [...] (ALVES, 2017, p. 140).

De acordo com Alves, no Brasil em específico, com a desaceleração da economia, mantendo gastos públicos e os ampliando com gastos sociais, temos, em 2014, a implosão

---

3 Marina Amaral, em publicação no ano de 2015, intitulada “A nova roupa da direita”, discute e aborda a relação do MBL com o EPL – Estudantes pela Liberdade, visto que, no período das manifestações pelo impeachment da presidente Dilma, a organização internacional vinculada à *Atlas Network* (rede de fundações de direita sediada no EUA, que também é ligada ao Instituto *Millenium*), era impedida pela legislação estadunidense de atuar politicamente, por ser uma fundação americana. Nesse intuito, então, criou-se o MBL, que se caracteriza enquanto “braço” de uma rede de fundações de direita, totalmente vinculadas e comprometidas com o capital internacional americano. Disponível em: <https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>.

do centro político e a reaglutinação das frações burguesas, polarizando o país, em esquerda e direita (ALVES, 2017).

Como consequência,

até o mês de setembro do ano de 2015, havia 37 pedidos de impeachment protocolados na Câmara dos Deputados contra a presidente Dilma Rousseff. Em um embate político, o então presidente da Câmara, Eduardo Cunha, aceitou um deles e deu início ao processo no dia 02 de dezembro de 2015. Em 12 de maio de 2016, após aprovação pelo plenário do Senado Federal da abertura de processo de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff (PT), a mesma foi afastada do mandato e substituída interinamente pelo seu vice Michel Temer (PMDB), que formou um governo provisório composto por representantes de grupos contrários ao governo de Rousseff. Em 31 de agosto de 2016, a presidente foi cassada pelo Senado Federal com 61 votos favoráveis e 20 contrários, e substituída definitivamente por Temer. [...] (FRANCO et al., 2017, p. 195).

Os autores destacam ainda que,

dois dias depois do afastamento de Dilma Rousseff do cargo, por acusações de crimes de responsabilidade fiscal, o Congresso Nacional aprovou lei que beneficia o governo Michel Temer e torna o que então eram “pedaladas fiscais” em procedimento permitido pelo governo federal [...] (idem, 2017, p. 196).

Portanto, o processo de *impeachment*, que se consolidou no ano de 2016, é considerado para muitos autores como Golpe<sup>4</sup>, justamente porque, em nome das chamadas pedaladas fiscais, retirou-se da presidência uma presidenta eleita em um processo democrático, para então o sucessor do cargo ter o aval para realizar as mesmas ações e avançar ainda mais em outras ações que atacam os direitos dos trabalhadores, de forma flexibilizada.

Alves (2017) argumenta que, nas manifestações no ano de 2013, movimentos sociais de direita tiveram destaque nas pautas, o MBL e o Revoltados On-Line promoveram manifestações massivas defendendo o *impeachment* da presidenta.

---

4 Saviani justifica o termo Golpe: “Sim, o que ocorreu no Brasil é um golpe. Claro que o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não será respeitada, mas violada. E nenhuma das alegações apresentadas para justificar o impeachment caracteriza crime de responsabilidade. Aliás, Dilma sequer está sendo investigada ao passo que a Comissão do impeachment tem mais da metade de seus membros em investigação e, no conjunto da Câmara, 302 deputados encontram-se na mesma situação. A farsa está, pois, escancarada: um bando de corruptos julgando e condenando uma presidenta que não cometeu crime algum. E, como a oposição ensandecida, engrossada pelo PMDB, conseguiu maioria para aprovar o golpe, restaria ao Supremo, cumprindo seu papel de guardião da Constituição, evitar esse desfecho. Mas o STF, por um lado, tem lavado as mãos sugerindo que a decisão cabe ao Senado Federal, órgão do Poder Legislativo que é autônomo, não cabendo ao Judiciário interferir. E, por outro lado, quando instado a se manifestar decidindo sobre ações a ele encaminhadas, tem sistematicamente negado as iniciativas da defesa da presidenta Dilma. E no âmbito do Parlamento o golpe se consumou em 31 de agosto quando o Senado Federal, em seção presidida pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, aprovou o impedimento cassando o mandato presidencial de Dilma Vana Rousseff. Diante desse fato podemos concluir que o Estado Democrático de Direito deixou de existir no Brasil, vitimado por um Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar.” (SAVIANI, 2017, p. 217).

A educação atravessa um momento crítico no atual cenário brasileiro, desde o início da gestão de Michel Temer e sob a influência de grupos conservadores que já atuavam, e apenas aguçaram esse novo cenário político. Após a saída do PT da presidência, documentos e legislações vêm sendo institucionalizados e evidenciando intencionalidades do capital para galgar o caminho de poder ideológico sob a classe trabalhadora, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e o “Escola ‘sem’ Partido”.

As perspectivas são diminuídas e hoje se busca ao menos manter o mínimo de estrutura educacional diante do corte de custos e programas que atendem a demanda da agenda liberal conservadora, e confrontam a caminhada ainda recente no Brasil no campo educacional e científico.

O Escola “sem” Partido não está, portanto, “descolado” da realidade, muito pelo contrário, tem seu crescimento justamente em um momento de grande atuação reacionária de cunho liberal-conservador.

O ESP, que inicialmente se constituía como organização não-governamental (ONG), tornou-se projeto de lei, e ganhou impulso com o golpe parlamentar que destituiu da presidência Dilma Rousseff.

O projeto adentra o campo legislativo em um cenário de mudanças com o Golpe parlamento e judiciário, que demonstraram viés ideológico determinado pelo capital, assim como recorrentes ataques à democracia, de forma que, mesmo que “garantida” na legislação, os atuais retrocessos contradizem até mesmo o mínimo defendido pelo ideário burguês.

### **3 I ESCOLA “SEM” PARTIDO ENQUANTO PROJETO DE LEI**

O que se observa realizando uma análise do conteúdo dos anteprojetos, bem como observando no discurso de defesa destes é a afirmação de que são princípios já estabelecidos no ordenamento jurídico educacional, o que se constitui enquanto um equívoco, pois se difere do que está definido na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDBEN de 1996 (LDB/96).

O principal argumento que se utiliza para justificar o projeto de lei é o artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH), estabelecida por meio do Pacto de San José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, que apresenta no texto que a família tem prevalência quanto ao direito à vida. Miguel Nagib já citou em 2012<sup>5</sup> o documento para argumentar quanto a supostos casos em que professores haviam falado sobre sexo de uma maneira julgada inapropriada.

---

5 Miguel Nagib, em sua argumentação no artigo, orientava pais a processarem os professores que falassem sobre sexo de uma forma “inadequada” com base na legislação internacional da Convenção Americana de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabecaluno>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

Antes mesmo de o anteprojeto “Escola ‘sem’ Partido” ser proposto por Flávio Bolsonaro (PSC-RJ)<sup>6</sup>, o deputado fluminense solicitou ao advogado Miguel Nagib a criação de um programa em âmbito federal, o PL n° 7180, proposto em 24 de fevereiro de 2014, pelo deputado Erivelton Santana (PEN/BA).

O projeto de Flávio Bolsonaro foi apresentado em 13 de maio de 2014 na Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de criar, no âmbito do sistema de ensino do Rio de Janeiro, o programa Escola “sem” Partido. Em menos de um mês após ser proposto por Flávio Bolsonaro, o vereador Carlos Bolsonaro, em âmbito legislativo do município do Rio de Janeiro, propõe o PL 867/2014, que sugere a criação no âmbito do sistema de ensino do município o programa Escola “sem” Partido.

O projeto apresentado por Erivelton<sup>7</sup>, deputado que faz parte da Frente Parlamentar Evangélica pela Igreja Evangélica Assembleia de Deus, propunha a inserção de um texto voltado ao respeito dos valores familiares, aos valores morais, sexuais e religiosos em precedência sobre a educação escolar, alterando, desta maneira, o artigo 3° da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996.

O primeiro projeto de lei federal instituindo o programa “Escola ‘sem’ Partido” foi o de número 867, de autoria de Izalci – PSDB-DF, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o programa Escola “sem” Partido, de 23 de março de 2015.

Por envolver a temática do PL número 7180, de 2014, foi apensado a este, juntamente com o PL 6005/2016, de autoria de Jean Willys – PSOL-RJ, que institui o programa “Escola livre” em todo o território nacional, contraponto os ideais do Escola “sem” Partido.

O Projeto de Lei proposto pelo deputado do PSOL, tem o sentido oposto do ESP, propondo a liberdade de ensinar e aprender, a pluralidade de concepções pedagógicas, dentre outras proposições que envolvem um direcionamento de embate direto com o liberal-conservadorismo do movimento Escola “sem” Partido.

Também foi apensado o PL 1859/2015, de autoria de Alan Rick – PRB/AC, Antonio Carlos Mendes Thame - PSDB/SP, Antonio Imassahy – PSDB/BA, Bonifácio de Andrada - PSDB/MG, Celso Russomanno – PRB/SP, Eduardo Cury - PSDB/SP e outros, que acrescenta parágrafo único ao artigo 3° da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e defende que:

Esta Lei acrescenta Parágrafo Único ao art. 3° da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para prever a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação (BRASIL, 2015, p. 2).

6 Ressalta-se que Flávio Bolsonaro é irmão do deputado federal conservador e reacionário, também candidato a presidência no ano de 2018, Jair Bolsonaro.

7 O deputado propôs também o projeto de lei n° 7.181, de 2014, com texto de respeito às convicções dos alunos e da família em precedência sobre a educação escolar fixada nos parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal. Erivelton Santana havia proposto em 2013 o Projeto de Lei n° 5.618/2013, que leva um programa de ordem religiosa que insere agentes religiosos para implementar projetos pedagógicos de prevenção do uso indevido de drogas nas escolas que compõem a Educação Básica. O deputado também usou o mesmo texto em sua Proposta de emenda à constituição n° 435/2014. A PEC se aprovada afixa no texto constitutivo brasileiro a precedência dos valores familiares sobre a educação escolar.

É importante ressaltar que não há uma definição precisa, ou um consenso, sobre o que seja a suposta “ideologia de gênero”, afirma-se que não deve ter qualquer debate que envolva questões sexuais e de gênero, colocando o professor nessa situação enquanto omissos em relação à situação de violência e preconceitos de gênero, que são uma realidade inegável no Brasil.

Outro Projeto de Lei apensado ao PL 7180/2014, 5487/2016, de autoria do Professor Victório Galli - PSC/MT, institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que versem sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.

Apensado ao PL 7180/2014, também se encontra o PL 8933/2017, de autoria do Pastor Eurico - PHC-PE, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais.

O Pastor traz como texto de justificação que:

A fim de defender **valores cristãos**, entendemos caber à própria família decidir quando e como iniciar a criança em temas relacionados à sexualidade, uma vez que são os valores familiares que irão guiar o caminhar do infante na seara íntima e sexual por toda a sua vida adulta (BRASIL, 2017, p. 2, grifos meus).

E se, numa próxima eleição, elegerem-se deputados de outras religiões, estas serão então impostas? O princípio da liberdade da família defendido nos PL's altera e modifica o sentido de liberdade da sociedade como um todo.

Continuando a análise dos projetos apensados ao PL 7180/2014, temos o PL 9957/2018, de autoria de Jhonatan de Jesus - PRB-RR, que acrescenta um artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola.

Na alteração da LDB proposta pelo deputado, o texto se assemelha ao que é disponibilizado no site do projeto de lei Escola “sem” Partido. Ou seja, assim como outros deputados, este copiou o conteúdo e fez apenas uma justificativa diferente.

O PL 1411/2015 foi retirado em 2017 por pedido do autor do projeto, Rogério Marinho. Este Projeto de Lei tinha em seu teor a alteração do Código Penal para inclusão de detenção de três meses a um ano para professor, coordenador, orientador educacional ou psicólogo escolar que praticasse o “assédio ideológico”.

Rogério Marinho na justificação de sua PL, aduz:

O Estado tem o dever de proteger e zelar pela boa e plural formação dos seus alunos. **O viés moral, por si só, seria suficiente para tornar a aprovação do presente Projeto de Lei**, e torna-se ainda mais certa e imperativa a sua aprovação em vista da necessidade do cumprimento da norma Constitucional e da norma Internacional (BRASIL, 2015, p. 5, grifos meus).



A justificação do PL 1411/2015 permite esclarecer, principalmente como grifado no trecho anterior, o argumento moral que dá entonação aos demais projetos de lei e ao movimento Escola “sem” Partido.

Utiliza-se da exceção para propor um quadro que reforma as políticas da educação brasileira e atinge veemente a Constituição Federal, nesse sentido na continuidade do texto, explicitaremos um análise crítica, com o intuito de explicitar as contradições e contrapor o discurso falacioso do movimento.

## **4 I ANÁLISE DOS PRINCIPAIS PROJETOS DE LEI DO ESCOLA “SEM” PARTIDO**

É importante destacar que a proposição do ESP diverge de outras leis que vigoram em âmbito federal, em especial a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Os incisos II e III do artigo 2º do projeto Escola “sem” Partido propõem “pluralismo de ideias” e “liberdade de aprender e de ensinar”, negando, assim, parte do texto do inciso III da CF/88, que estabelece “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, e que aparece na LDB/96 na seguinte forma: “III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Os incisos I, IV, V, VI e VII do artigo 2º do PESP (Programa Escola sem Partido) não fazem menção direta a nenhum inciso da CF ou da LDB, indicando o respectivo texto nestes incisos:

I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

[...]

IV – liberdade de consciência e de crença;

V – proteção integral da criança e do adolescente;

VI – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando o exercício da cidadania;

VII – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017).

A partir dessa comparação dos incisos com documentos legislativos de nível federal, percebe-se que são suprimidos trechos do texto, bem como acrescentados um texto às leis estabelecidas enquanto princípios para a educação nacional.

Em nota técnica da Procuradoria Federal de Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal, a procuradora Deborah Duprat, em 21 de julho de 2016, aponta a inconstitucionalidade do projeto de lei do programa “Escola ‘sem’ Partido”, corrobora o PL afirmando que na escola “[...] ao possibilitar a cada qual o pleno desenvolvimento de suas

capacidades e ao preparar para o exercício da cidadania, tem que estar necessariamente comprometida com todo o tipo de pluralismo” (Nota técnica nº 1/2016/PFDC, 2016).

Deborah Duprat afirma que o PL do “Escola ‘sem’ Partido” tem como inspiração a inconformidade com as lutas emancipatórias, a abertura da sociedade às múltiplas visões de mundo e o fato de a escola ser um lugar de emancipação política e de combate a ideologias sexistas e racistas. Além disso, subverte ainda a ordem constitucional:

[...] (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares (Nota técnica nº 1/2016/PFDC, 2016).

No ano de 2017, o Grupo de Trabalho sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão alega:

[...] no Brasil há muitos estabelecimentos privados de ensino com visões liberais, conservadoras, religiosas e seculares, de modo que os pais que exigem que a escola promova certos valores em detrimento de outros podem livremente optar por aquela que mais se aproxime de suas concepções filosóficas, morais e religiosas (Nota técnica nº 2/2017/PFDC, 2017).

No entanto, ressalta: “nos estabelecimentos públicos, o que a proibição contra a doutrinação exige são os requisitos do pluralismo e objetividade do ensino” (Nota técnica nº 2/2017/PFDC, 2017).

O parecer do Procurador Geral da República (PGR), nas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIN) 5.537/AL e 5.580/AL, rechaça o argumento utilizado pelo ESP baseado na Convenção Americana de Direitos Humanos.

Ainda segundo a jurisprudência internacional, o direito à educação da criança e do adolescente, nele compreendido o direito a uma formação escolar que favoreça a autonomia individual, o acesso a múltiplas visões de mundo, o respeito aos direitos humanos e o pensamento crítico, tem primazia, em caso de conflito, sobre o direito dos pais a conformarem o sistema educacional às suas concepções morais particulares. Especificamente, **o direito de pais e tutores a que seus filhos ou pupilos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com as próprias convicções não pode se sobrepor aos princípios de uma educação democrática e pluralista**, enunciados no art. 13, item 2, da Convenção Americana de Direitos Humanos (parecer do PGR na ADIN 5.537/AL e 5.580/AL).

A formação das múltiplas visões de mundo é defendida no parecer, e compreende-se ser a escola o espaço para que o educando tenha o contato com essas diferentes visões.

Diante dessa constatação, o documento é finalizado realçando a necessidade de implementação de políticas que combatam o preconceito e a discriminação, e não o oposto, como vem ocorrendo na defesa do ESP.

Portanto, a partir da pseudolegalidade, os proponentes do “Escola ‘sem’ Partido” acabam criando os anteprojetos de lei, mecanismo de controle sobre a ação dos docentes no espaço escolar.

Essa situação nos leva à seguinte indagação: por que se propõe, então, um projeto de lei que parte de trechos de leis, mas contradiz a lei maior no território brasileiro, que é a CF/88, e apresenta-se carregado de contradições?

## 5 | CONCLUSÃO

Ao proclamar uma pseudo-neutralidade, o que se pretende é um esvaziamento do conteúdo científico, e a quem isso interessa? Visto que se objetiva “regular” as escolas públicas, retirando-se mecanismos que visam a formar um aluno pensante, para que ele, em contato com as diversas teorias e correntes de pensamento, possa compreender a ciência e a sociedade.

Ressaltam-se os valores familiares e ataca-se a figura do professor, com um discurso de generalização de ações, as quais nomeiam de “doutrinação”. A pluralidade de pensamento só pode ser respeitada a partir da discussão das ideias em espaços públicos. A escola se constitui como um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento, a qual deveria garantir um ambiente democrático e de liberdade de ensinar e aprender, como prescreve a Constituição, atenta-se contra a cidadania, visto que ataca direitos básicos previstos em lei.

Ao negar a tarefa educativa da escola e destituindo o caráter educativo ao proclamar uma “neutralidade”, o “Escola ‘sem’ Partido” assume um caráter liberal-conservador.

Conservador, pois, em seu discurso, o movimento prioriza o aspecto moral, realizando ações de ataque à figura do educador, com uma visão que revela forte vínculo com o discurso religioso, tanto que a maior parte dos proponentes do projeto de lei do ESP é afiliada à alguma religião. Isto, por si só, demonstra a aversão e o combate ao Estado laico conclamado na Constituição Federal Brasileira.

Liberal, porque, junto ao seu caráter conservador, o “Escola ‘sem’ Partido” surge em um momento de crise, própria do capitalismo, o qual exige reformulações que “acalem” os cidadãos. O movimento atende a interesses liberais de forma que se contrapõe principalmente a determinados tipos de crítica, como é o caso de querer reprimir o debate político em sala de aula.

A neutralidade é impossível, visto que vivemos em uma sociedade de classes, com interesses antagônicos, portanto, ocultar as contradições não faz com que as mesmas deixem de existir, muito pelo contrário, reforça o caráter conservador de negação da crise estrutural capitalista.

Para além do que se pensava do Escola “sem” Partido, em sua origem, não se trata somente de um movimento de extrema direita, mas parte de um aparelho de ação político-

ideológica, e da atualização da estratégia de dominação burguesa em âmbito mundial, diante da crise da racionalidade liberal, o ESP expressa uma das frentes para conservação econômico-social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovana. Notas sobre o Golpe de 2016 no Brasil Neodesenvolvimentismo ou Crônica de Uma Morte Anunciada. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 129-147.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Nota Técnica 01/2016 PFDC. **Opinião a respeito da proposta do Movimento Escola sem Partido (ESP) e análise e manifestação sobre a Proposição Legislativa 867/2015, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”**. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Nota Técnica nº 2/2017/PFDC, de 15 de março de 2017. **“Notificação extrajudicial” voltada a proibir a discussão sobre questões de gênero e orientação sexual nas escolas**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/notatecnica22017pfdc.pdf>> . Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 Dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Procuradoria-Geral da República. **Ações diretas de inconstitucionalidade 5.537/AL e 5.580/AL**. 19 out. 2016. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=5036462>>. Acesso em 28 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 23 mar. 2015. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230836&fi%20lenome=PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&fi%20lenome=PL+7180/2014)> . Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 1.411/2015**. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Brasília: 06 mai. 2015b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>> . Acesso em: 28 out. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 1.859/2015**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 10 jun. 2015. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1346799&fi%20lenome=PL+1859/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&fi%20lenome=PL+1859/2015)>. Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 5487/2016**. Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes – Apensado ao PL 1859/2015. Brasília: 07 jun. 2016a. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 6005/2016**. Institui o programa “Escola livre” em todo o território nacional – Apensado ao PL 867/2015. Brasília: 16 ago. 2016b. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2094685>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 7180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 24 fev. 2014. Disponível em: < [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230836&fi%20lenome=PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&fi%20lenome=PL+7180/2014)> . Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 7181/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 24 fev. 2014b. Disponível em: < [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230838&fi%20lenome=PL+7181/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230838&fi%20lenome=PL+7181/2014)> . Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 8933/2017**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 25 out. 2017. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2158370>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 9957/2018**. Acrescenta artigo à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 04 abr. 2018. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2170886>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. [S.l.], 2018. **Apresenta o Movimento Escola sem Partido**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: mar. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. [S.l.], 2018. **Programa Escola sem Partido**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: mar. 2018.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA, Diva Souza, ANDRADE, Ivanise Hilbig de; VENANCIO, Rafael Duarte Oliveira; SANTOS, Vanessa Matos dos; DORNE, Vinícius Durval. Através da janela: o signo do golpe no primeiro turno de votação da PEC 55. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 191-211.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

SAVIANI, Dermenval. O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira: A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 215-232.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA** - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Adaptável do curso 160, 165, 166, 168, 169

Alfabetização de crianças 10, 60, 61, 62, 72

Aprendizagem 12, 5, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 43, 47, 50, 53, 55, 56, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 71, 73, 74, 87, 90, 95, 100, 101, 104, 108, 109, 113, 115, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 199, 207, 218, 222, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 240, 267, 268, 272, 276, 277, 280, 281, 282, 287, 288, 289, 303

Aulas práticas 32, 154, 155, 156, 158, 234, 237, 238

Avaliação de programas 119

Avaliação do desempenho docente 10, 38, 39, 40, 42, 43, 46

### C

Computação Afetiva 160

Comunidade 39, 56, 58, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 104, 113, 131, 143, 144, 145, 146, 147, 207, 217, 248, 250, 278, 279

Cota Parte do ICMS 97

Criança 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 34, 37, 62, 63, 64, 66, 92, 100, 101, 108, 109, 121, 129, 134, 135, 140, 141, 142, 184, 185, 194, 196, 197, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 237, 238, 239, 240, 245, 301, 302, 303

Crianças 10, 13, 4, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 37, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 100, 108, 121, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 140, 146, 147, 148, 181, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 223, 224, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 270, 301, 306

Cuidado 10, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 175, 215, 244, 245, 247, 248, 251

Cultura infantil 120, 121, 128, 129, 141

### D

Desenvolvimento Profissional 10, 38, 39, 40, 42, 43, 47, 48, 173

Diversidade Cultural 123, 127, 130, 138, 150, 255, 259

### E

EAD 12, 172, 173, 174, 177

Educação 2, 9, 10, 11, 12, 13, 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 32, 36, 37, 38, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 63, 64, 65, 67, 68,



70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 125, 135, 137, 139, 141, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 159, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 252, 253, 255, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 272, 273, 274, 275, 276, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308

Educação assistida por animais 12, 181, 185, 188, 189, 190, 197, 199

Educação de jovens e adultos 53

Educação Empreendedora 272, 273

Educação Transformadora 154

Ensino Básico 26, 139, 155, 275

Ensino de ciências 10, 26, 27, 28, 32, 34, 37, 154, 155, 156, 157, 159

Ensino Médio 13, 14, 205, 217, 255, 256, 257, 259, 260, 262, 270, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 299

Escola 11, 12, 13, 14, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 16, 18, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 43, 52, 55, 58, 61, 68, 69, 70, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 101, 103, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 170, 174, 175, 177, 183, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 199, 201, 205, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 229, 230, 234, 235, 239, 246, 251, 253, 255, 258, 259, 260, 261, 266, 270, 271, 272, 276, 284, 285, 286, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306

Escola “sem” partido 306

Escrita 13, 7, 51, 63, 67, 74, 88, 89, 99, 118, 231, 240, 264, 265, 267, 270, 271

Espaço/Ambiente 242, 245, 248, 250, 251

Ética 10, 8, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 54, 55, 116, 137, 149, 152, 262, 268, 277, 280, 281, 292

Extensão 12, 97, 172, 173, 174, 179, 180, 189, 199, 234, 261, 308

## **F**

Fascículo 255, 256, 257, 260

Federalismo fiscal 91, 106, 108

Formação de professores 10, 14, 38, 39, 40, 50, 113, 117, 159, 177, 252, 308

Formação Discente 284, 290

Formação do educador 50, 51

## G

Gêneros 13, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271

Gestão Democrática 76, 77, 78, 80, 82, 85, 86, 90, 145, 151, 152

Globalização 11, 52, 120, 122, 127, 134, 258

Google Acadêmico 26, 27, 29, 30

## I

Identidade negra 13, 242, 244, 247, 248, 251, 252

Inovação Pedagógica 13, 272, 277, 279

Interação 26, 27, 28, 34, 43, 56, 57, 129, 130, 144, 147, 150, 151, 152, 156, 157, 159, 173, 178, 181, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 231, 232, 239, 245, 246, 251, 265, 270, 279

Interatividade 143, 149, 150

Interculturalidade 1, 6, 7, 10, 15

## L

*Learning by doing* 272, 273, 281, 282

Leitura 9, 10, 13, 9, 18, 30, 37, 50, 53, 63, 67, 83, 86, 89, 99, 146, 177, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 197, 199, 203, 231, 240, 242, 243, 264, 265, 270, 271

Letramentos 63, 264, 265, 266, 267, 271

Lúdico 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 229, 233, 235

## M

Mapas de conhecimentos estruturados 160

Meta-avaliação 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119

META-AVALIAÇÃO 11, 110, 116

Modelagem matemática 12, 201, 202, 205, 211, 212, 213

Música tradicional da infância 120, 121, 131, 141

## O

Observação as aulas 38, 40, 41, 42, 44, 45, 47

## P

Patrimônio Imaterial 120, 124, 130, 138, 139, 262

Patrimônio Material 11, 120, 121, 125, 126, 127, 130

Paulo Freire 10, 51, 58, 87, 88, 89, 90, 177

Pedagogia Decolonial 1

Planejamento Educacional 76, 78

Políticas Educacionais 14, 1, 79, 105, 106, 143, 144, 151, 259, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 292, 293, 294

Positivismo 51

Práxis 9, 49, 77, 113, 143, 148, 149, 152

Professor 7, 12, 13, 21, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 79, 82, 83, 89, 114, 115, 144, 147, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 175, 176, 179, 194, 195, 204, 209, 214, 215, 216, 222, 224, 230, 235, 270, 276, 278, 291, 296, 299, 301, 304, 308

Professores 9, 10, 13, 1, 9, 14, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 60, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 80, 83, 84, 101, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 143, 146, 148, 149, 151, 153, 155, 156, 159, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 193, 194, 201, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 217, 221, 234, 239, 246, 251, 252, 255, 256, 257, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 274, 279, 282, 291, 296, 299, 308

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência 11, 110

Projeto político pedagógico 11, 76, 77, 82, 83, 85, 86

Psicomotricidade 13, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 239, 240

## **Q**

Quociente Eleitoral 201, 206, 208, 209, 210

## **R**

Regime de colaboração 91, 92, 100, 101, 105, 106, 107, 125, 138

Relações Étnico-Raciais 242, 243, 244, 246, 253

## **S**

Saberes Docentes 12, 60, 67, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180

Saberes não matemáticos 201, 203, 206, 210

Sentimentos 16, 18, 22, 24, 48, 84, 113, 190, 192


Sequenciamento 160, 162, 168

Séries Iniciais Do Ensino Fundamental 214, 216, 218


Sistemas Tutores Inteligentes 160, 161, 170


## **T**

TDICS 67

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 @atenaeditora

 [facebook.com/atenaeditora.com.br](https://facebook.com/atenaeditora.com.br)

# A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS  
AOS ASPECTOS OPERACIONAIS

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 @atenaeditora

 [facebook.com/atenaeditora.com.br](https://facebook.com/atenaeditora.com.br)

# A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS  
AOS ASPECTOS OPERACIONAIS