

# Diálogos abertos para escolas democráticas

DIÁLOGO

PARTICIPAÇÃO

AUTONOMIA

DIVERSIDADE

JUSTIÇA

SOLIDARIEDADE

ALTERIDADE

INCLUSÃO

IGUALDADE

RESPEITO

Orgs

Rayane R. S. Gasparelo | Ana Claudia Marochi

# **Diálogos abertos para escolas democráticas**



**Pedro & João**  
editores



**Rayane R. S. Gasparelo  
Ana Claudia Marochi  
(Organizadoras)**

# **Diálogos abertos para escolas democráticas**

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Rayane R. S. Gasparelo; Ana Claudia Marochi [Orgs.]**

**Diálogos abertos para escolas democráticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 271p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1011-7 [Impresso]  
978-65-265-1012-4 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526510124**

1. Diálogos escolares. 2. Escola democrática. 3. Políticas públicas. 4. Inclusão escolar. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Marina Haber de Figueiredo

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## PREFÁCIO

O livro “Diálogos abertos para escolas democráticas” nos instiga a questionar sobre tudo que compõe o processo de materialização ou não da vida democrática na escola brasileira, tais como: currículo vivo, que fomenta a interação democrática das relações e do conhecimento; a eleição de diretoras e diretores escolares; o financiamento pertinente a uma escola cidadã; a estrutura organizacional permeada por conselhos com representação atuante dos participantes; o associativismo e o sindicalismo. Cabe destacar a importância do planejamento participativo enquanto um processo de trabalho individual e coletivo, que pavimenta o caminho para a construção de escolas democráticas.

Para iniciar o diálogo, se faz necessário questionar: por que a crise na educação brasileira permanece praticamente inalterada desde os primórdios da história do país? Analisemos algumas respostas.

A escola é resultado das forças sociais e políticas que constroem a história, assim, em uma sociedade desigual como a brasileira, é obvio, conforme nos ensina Darcy Ribeiro (1977), a existência de duas formas de atendimento escolar: uma rede de instituições escolares destinada à classe dominada e outra à classe dominante, em uma realidade permeada por contradições.

A história da educação no Brasil é marcada pela escola dualista, declarada pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, ao evidenciar a oferta precarizada de ensino para os filhos das classes trabalhadoras e outra escola, com todas as garantias, para os filhos das classes dominantes.

A Constituição da República Federativa, de 05 de outubro de 1988, tornou-se um marco importante para a democratização da sociedade brasileira ao determinar como regime político e administrativo do país o Estado Democrático de Direito, impingindo uma organização social, política e econômica para a promoção do bem-estar comum, responsabilizando o Poder Público pela garantia dos direitos sociais. Da mesma forma, a educação, como direito público subjetivo, deve ter como

finalidade maior a formação do sujeito de direito, assim a escola possui uma função social inalienável para a sociedade brasileira.

A construção da educação democrática não é um processo linear e automático, pois existe o movimento de oposição, levado a cabo pela classe dominante, ao promover reformas educacionais ditas inovadoras, mas que não passam de reafirmação de ideias e práticas conservadoras, excludentes e autoritárias de educação.

O avanço da ideologia neoliberal, pautada na concepção de Estado Mínimo, difunde uma visão social de mundo para justificar as desigualdades econômica e política, reproduzindo as relações desiguais na sociedade (Harvey, 2013).

No campo da educação o gerencialismo tornou-se o modelo hegemônico, com a indução de docentes e gestores para a sua reprodução (Newman; Clarke, 2012), o que reforça a existência de uma escola autoritária e excludente, destinada às classes populares. Cabe destacar o caráter alienador desse modelo, pois desconSIDERA a história e o contexto social, quando o currículo, a organização financeira, pedagógica, administrativa e política da educação, a formação inicial e continuada de docentes, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, são definidos por agências centrais externas ao espaço educacional (sistemas, redes e unidades escolares), que, por sua vez, passa a ser considerado como um local de operacionalização de modelos arbitrariamente concebidos, sem diálogo.

As diferentes formas de privatização empobrecem a educação escolar ao transferir decisões da esfera pública para instâncias centralizadoras, preocupadas com a standardização de procedimentos pedagógicos, administrativos e políticos, resultando em um formalismo político-pedagógico, ou, como diria Paulo Freire (1987), em uma educação bancária para o atendimento dos interesses da classe dominante. O gerencialismo, com o falso discurso de neutralidade técnica, tem como fundamento a concorrência, o individualismo e a meritocracia, caminhando em sentido oposto a uma sociedade democrática.

O exemplo mais recente foi a reforma do chamado Novo Ensino Médio (Lei N° 13.415/2017) que, semelhante ao que ocorreu com a reforma nos anos de autoritarismo (Lei N° 5.692/1971), alterou,

significativamente, a dinâmica organizacional da escola pública, mantendo o financiamento insuficiente para a garantia do direito à educação, precarizando, ainda mais e de forma contundente, o processo de ensino e aprendizagem. Repetimos a história com um discurso falacioso de inovação educacional. Cabe observar que as reformas conservadoras são realizadas e defendidas pelas organizações que atendem aos interesses das classes dominantes, como o chamado movimento Todos pela Educação, organização formada, majoritariamente, por conglomerados empresariais que atuam no país e no exterior. Nessa mesma direção verificamos o Movimento de Escola Sem Partido e o Programa de Escola Cívico Militar, modelos nos quais a censura e o autoritarismo demonstram o seu caráter conservador e antidemocrático.

Os centros de investigação na área da educação, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, produzem e socializam pesquisas que demonstram a devastação que reformas como a do Ensino Médio provocaram em gerações de estudantes, com a formação de deficientes cívicos (Santos, s/d).

A escola republicana promove uma visão social democrática de mundo, formadora do sujeito de direito. O espaço educacional (sistema, rede e unidades escolares) possibilita a construção de vivências, saberes e conhecimentos democráticos, ou seja, os sujeitos que participam desse espaço são autores de sua história. O espaço educacional possui vida própria, fruto da sua história, dos conflitos entre grupos de interesses, da sua dinâmica econômica, política e social, demandando que os seus participantes possuam vez e voz nas decisões relacionadas a sua construção, materializando, assim, a cidadania ativa, com seus direitos e suas responsabilidades.

A formação do sujeito de direito deve nortear a produção do planejamento participativo, quando da elaboração de Planos de Educação (Nacional, Estaduais, Municipais), assim como nas políticas dos sistemas e redes de ensino e, no âmbito da unidade escolar em seu Projeto Político Pedagógico. A gestão democrática do espaço educacional deve ser concebida como um processo dialógico, no qual diferentes formas de pensar o currículo, a avaliação, a organização escolar, o financiamento, entre outros, são analisadas coletivamente em assembleias, fóruns, colegiados, seminários, originando explicações comuns e



contextualizadas, garantindo a compreensão sobre o passado, sobre o presente e, principalmente, sobre o futuro da educação democrática.

O diálogo acadêmico, pautado na ciência da educação, possibilita a transformação da realidade educacional por meio de proposições fundamentadas e ações planejadas pelos participantes, agora imbuídos de solidariedade para a formação do sujeito de direitos. A gestão democrática é um processo no qual a aprendizagem organizacional (Junquillo; Almeida; Silva, 2012) se constitui em movimento interativo e solidário entre os participantes, promovendo a identidade coletiva sobre conceitos e valores democráticos.

A gestão democrática da escola republicana deve ser compreendida como um governo republicano, fundamentado na participação dos sujeitos históricos que decidem e se responsabilizam pela execução e pela avaliação de suas ações, em um processo dialógico.

O planejamento participativo permite uma visão processual dos caminhos traçados no espaço educacional, incorporando uma racionalidade democrática no espaço educacional fundamentada na história, que evita a repetição dos equívocos do passado, na compreensão sobre as forças conservadoras e progressistas que influenciam a realidade presente e, finalmente, produzindo o fazer político pedagógico com ações necessárias para a formação do sujeito de direitos, de forma criativa e libertadora.

O espaço educacional é um local de diálogo acadêmico e social, com destaque para os docentes e gestores, profissionais que possuem a função de produção de conhecimentos e saberes democráticos, de explicações sobre a sua dinâmica específica, devendo ser considerados como intelectuais organicamente vinculados à promoção da vida democrática.

O livro “Diálogos abertos para escolas democráticas” ao socializar ensaios e pesquisas no campo da educação, apresenta múltiplas possibilidades de respostas à nossa questão inicial, promovendo a difusão de conhecimentos acadêmicos contextualizados, indispensáveis para a construção da vida democrática nos espaços educacionais em nosso Brasil. Boa leitura.

Pedro Ganzeli  
Campinas, 21 de dezembro de 2023.

## Referências

FREIRE, Paulo – Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

HARVEY, David **O neoliberalismo: História e implicações**, 4ª ed. São Paulo: edições Loyola, 2013

JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A. de; SILVA, A. R. L. da. As 'artes do fazer' gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. 2, p. 329 a 356, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/5266>. Acesso em: 20 jan. 2019.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353 -381, ago. 2012. Disponível em <https://goo.gl/grb6my>. Acesso em 06 ago. 2014

RIBEIRO, D. Sobre o Óbvio. In Revista **Encontros com a Civilização Brasileira**. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, 1977.

SANTOS, Milton. Os Deficientes Cívicos. **Folha On Line**. São Paulo, s/d. Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc\\_3\\_9.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_3_9.htm). Acesso em: 29 ago. 2016.



## APRESENTAÇÃO

Rayane R. S. Gasparelo  
Ana Claudia Marochi  
(organização)

Apresentamos, neste livro, as produções científicas que deram suporte às oficinas e minicursos da XIII Semana de Estudos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati e Prudentópolis/Pr. O evento ocorreu entre os dias 27 a 31 de março de 2023, com a temática “Cenário atual da política educacional para a formação docente e a gestão da educação: interfaces, tensões e propostas para escolas democráticas”, cujo objetivo principal foi constituir um espaço de discussão sobre o cenário atual da política educacional para a formação docente e a gestão da educação, considerando e problematizando diferentes perspectivas teórico-epistemológicas que afetam a formação e a prática docente com vistas à democratização da educação, em diferentes níveis e contextos.

A reflexão sobre o cenário atual da política educacional implica levar em conta questões sumamente relevantes, tais como: os avanços tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, a compreensão das incumbências do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças na organização do trabalho, no sistema financeiro e nos hábitos de consumo. Esse conjunto de transformações, de ordem econômica, política, social e cultural, afetam diretamente a formação docente - inicial e continuada - e a educação escolar.

As reformas educacionais, principalmente após os anos 90, e atualmente com a aprovação da BNCC; BNC-Formação; a proposição de um modelo de escola chamado “cívico-militar”; a reforma do ensino médio, entre outras, de cariz neoliberal, alastram-se com bastante força, conformando a passividade, uma nova forma de (des)politização, a desagregação social, as privatizações, o modelo de Estado mínimo e a aplicação de um conjunto de ideias básicas contidas no sistema econômico do Banco Mundial e do FMI.

Por esse viés, na atual conjuntura, a reboque das últimas reformas educativas, há a defesa de competências e habilidades, princípios da racionalização, da eficácia, da eficiência, do alcance da solução certa, da otimização, da relação favorável custo/benefício, do progresso, da quantificação de resultados (ranqueamentos), da competitividade, da validação externa, da formalização, da perspectiva da racionalidade-técnica e da gerência para os(as) professores(as)/gestores(as) – em formação e em serviço - com o objetivo maior de torná-los reprodutores da lógica de e para o mercado. A sistema capitalista em vigência demanda por sujeitos que sejam meros reprodutores de aulas e materiais já estabelecidos. Fica evidente o menosprezo e o deslocamento do conhecimento científico, enquanto direito, como suporte para a práxis reflexiva sobre a ação educativa.

Nesse sentido, compreendemos que, nos contextos de elaboração e implementação das políticas educacionais, que envolvem a formação docente e as escolas, prevalecem os interesses econômicos, caracterizando contextos com fortes influências neoliberais, que conduzem a diferentes formas de compreensão sobre a democratização da educação, não favorecendo o fortalecimento e a construção de uma cultura democrática. Há avanços em relação à racionalidade jurídica para o campo do direito à educação, enquanto bem público, direito de todos e dever do Estado, ainda que ofertado também pela iniciativa privada.

Diante deste contexto, o desafio que colocamos e problematizamos é a ruptura da/na racionalidade política da sociedade em geral e dos profissionais da educação, a partir da compreensão de que os princípios de igualdade e emancipação devem fazer parte nas relações sociais micro e mais amplas.

A defesa da educação como direito, conseqüentemente, de escolas democráticas, precisa de consolidação no campo das representações sociais. As micropolíticas, as práticas curriculares, avaliativas e de gestão das escolas brasileiras não podem se furtar aos ideais de igualdade e justiça, conforme estão consagradas na Constituição Federal (CF) de 1988. Em função disso, as dinâmicas internas das escolas, a estrutura, a organização, o funcionamento do sistema de ensino, a formação inicial e continuada de professores, precisam superar as relações verticalizadas, autoritárias e de submissão, que se convertem em práticas reprodutoras

das desigualdades sociais e inculcadoras dos valores e interesses das classes sociais que detêm o poder econômico e político.

A partir desta breve explanação, os capítulos enviados pelos nossos colegas - docentes comprometidos com uma educação pública de qualidade social para todos - foram organizados em três eixos: Eixo 1: Políticas e Gestão da Educação; Eixo 2: Educação Especial e Inclusão; e, Eixo 3: Dimensões da Infância.

No primeiro eixo “Políticas e Gestão da Educação” as discussões ponderam debates sobre a gestão escolar e suas interconexões com as políticas educacionais e o cotidiano escolar. Falar de gestão escolar dentro do tema central deste livro, a democracia, é falar de como as relações estabelecidas no âmbito escolar se configuram e concretizam por meio da participação. As autoras em seus capítulos fazem um importante e profundo debate sobre temas atuais, como: Andréa de Paula Pires e Giseli Cristina Machado, no primeiro capítulo do livro, discorrem sobre a gestão escolar no rol das políticas educacionais na era da nova gestão pública, e discutem os desafios enfrentados durante a pandemia e pós-pandemia. No segundo capítulo, Ângela Maria Corso apresenta mais uma camada da diáde políticas educacionais e gestão escolar. Com dados empíricos, a autora desnuda o perfil de estudantes jovens e adultos e qual a origem socioeconômica e cultural. Na sequência dos capítulos, tendo como ponto central do seu artigo o protagonismo juvenil por meio dos Grêmios Estudantis, Elis Daiane R. Sava e Marisa Schneckenberg; e Sheila Fabiana de Quadros, Vanessa Elisabete Raue Rodrigues e Eli Machado Filho colocam luz sobre o processo participativo na gestão escolar e como a atuação das/os estudantes na escola atravessa positivamente todo este processo. Ainda, contribuindo nesse eixo de discussões, Nelsi Antonia Pabis reflete sobre o conceito e os aspectos legais da gestão democrática e as orientações legais para a formação do pedagogo quanto à participação e gestão democrática; e Marta Rosani Taras Vaz aborda sobre o sindicalismo docente e as políticas educacionais, fazendo um resgate da relação das pautas reivindicadas pelas/os professoras/es e a história da educação como pauta em disputa dentro dos governos, influenciando as políticas educacionais. Nesse sentido, a efetivação da gestão escolar e sua prática democrática somente

pode ocorrer quando são proporcionados momentos de formação e discussões onde todas e todos possam participar.

No segundo eixo, “Educação Especial e Inclusão”, as reflexões tematizam sobre a educação especial e o processo de inclusão, entendendo que esta dimensão está diretamente ligada ao diálogo com as escolas democráticas. Pensar a inclusão é pensar não somente na garantia de práticas pedagógicas inclusivas e que garantam às pessoas com necessidades específicas condições de adentrarem, permanecerem e obterem êxito no seu processo de escolarização. Ane Renata Dal Pisol e Ana Flavia Hansel, com base em dados consistentes e análises aprofundadas, tratam da inclusão como um direito numa perspectiva de aprendizagem emancipadora através do Desenho Universal de Aprendizagem, como proposta inovadora para o reconhecimento da diversidade de todas e todos estudantes. Luana Chaves Lemos Bertusso, Miriam Adalgisa Bedim Godoy e Ailton Barcelos da Costa tratam em seu capítulo da regulamentação das deficiências atendidas na Educação Básica e trazem um panorama, a partir, das legislações e de estudos relevantes para o processo de aprendizagem destes estudantes, tratando de forma mais aprofundada o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por fim, no terceiro capítulo deste eixo, Nadja Regina Sousa Magalhães, Juliana Pinto Viecheneski e Ana Claudia Marochi discutem a Educação Inclusiva com foco nos recursos assistivos a partir das experiências das autoras nos Institutos Federais do Paraná (IFPR), e colocam a importância destes recursos para a garantia de um aprendizado igualitário, integral e que levem em consideração cada estudante e suas especificidades bem como o pensar sobre a socialização e interação nas diversas áreas do conhecimento.

No terceiro eixo, “Dimensões da Infância”, os capítulos focalizam sobre a infância e suas particularidades desde o poder das narrativas presente na contação de histórias utilizando, por exemplo, a obra Livro das Mil e Uma Noites, apontado por Regina Chicoski, no primeiro capítulo. A autora descreve a importância da contação de histórias para o desenvolvimento criativo das crianças. A educação infantil é uma das etapas da formação dos sujeitos mais importante e demanda um pensar cuidadoso e, neste sentido, a avaliação é uma das dimensões mais importantes. Por esse viés, no segundo capítulo, Sandra Regina Gardacho

Pietrobon faz uma análise criteriosa do processo avaliativo na educação infantil e seu registro. Aponta que este registro pedagógico garante momentos de reflexão sobre a prática docente e o planejamento das ações pedagógicas. No último capítulo deste eixo e do livro, Vantielen da Silva Silva, Juliana Pinto Viecheneski e Antonio Renato Gonzaga apontam a importância do ensino de ciências para as crianças e como se dá a formação do/a pedagogo/a. Tendo como pano de fundo a formação docente realizado no âmbito do IFPR-Irati e ofertado pelos docentes do Curso de Licenciatura em Química, os autores refletiram, neste capítulo, sobre o ensino de ciência e a formação no curso de pedagogia, entendendo que o papel do/a pedagogo/a é o de despertar nas crianças o desejo pela investigação e pela ciência, a criticidade, democratizando este conhecimento por meio de situações educativas investigativas, mas apontam a fragilidade da formação acadêmica nos cursos de pedagogia para esta área.

Esta breve apresentação demonstra a importância teórico-metodológica do fazer pedagógico para a construção de escolas e práticas democráticas.





## SUMÁRIO

### **Eixo 1 – Políticas e Gestão da Educação**

**Gestão escolar democrática em tempos de pandemia e pós- pandemia e os desafios na era da nova gestão pública** 23

Andréa de Paula Pires

Giseli Cristina Machado

**Origem social da juventude escolar do ensino médio de Irati, Paraná** 47

Angela Maria Corso

**A atuação do grêmio estudantil na gestão escolar: uma análise documental em duas instituições de ensino de Irati-PR** 71

Elis Daiane R. Sava

Marisa Schneckenberg

**Política educacional e sindicalismo docente no Brasil: entre a luta política e a luta econômica** 95

Marta Rosani Taras Vaz

**Participação: caminho para a gestão democrática na escola e para a formação do pedagogo** 115

Nelsi Antonia Pabis

**Instâncias colegiadas como estratégias de democratização do processo de gestão educacional: entre utopias e contradições** 131

Sheila Fabiana de Quadros

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Eli Machado Filho

## **Eixo 2 – Educação Especial e Inclusão**

### **Construindo a inclusão na educação emancipadora com base no desenho universal para a aprendizagem** **151**

Ane Renata Dal Pisol

Ana Flavia Hansel

### **Adaptações pedagógicas de crianças com transtorno do espectro autista (tea): visão dos docentes** **167**

Luana Chaves Lemos Bertusso

Miriam Adalgisa Bedim Godoy

Ailton Barcelos da Costa

### **Educação especial e inclusiva: análise de recursos assistivos na prática pedagógica.** **185**

Nadja Regina Sousa Magalhães

Juliana Pinto Viecheneski

Ana Claudia Marochi

## **Eixo 3 – Dimensões da Infância**

### **Contação de histórias: o poder da narrativa** **201**

Regina Chicoski

### **A avaliação e a documentação pedagógica na educação infantil** **219**

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

### **Ensino de ciências na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: considerações sobre o papel do pedagogo** **233**

Vantielen da Silva Silva

Juliana Pinto Viecheneski

Antonio Renato Gonzaga

**Mclikes e a constituição da pessoa em tempos de  
fast afetos: contribuições do campo walloniano  
para uma psicomotoricidade da autonomia** 249  
Daniel Vieira da Silva

**POSFÁCIO** 263



## **EIXO 1**

# **POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**



# GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS- PANDEMIA E OS DESAFIOS NA ERA DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Andréa de Paula Pires<sup>1</sup>  
Giseli Cristina Machado<sup>2</sup>

## Introdução

No contexto atual, as escolas vêm enfrentando diversos desafios que surgiram em decorrência da pandemia, e o gestor escolar nesse contexto ganhou ainda mais destaque. Isto tendo em vista seu papel estratégico — junto com a comunidade escolar — no gerenciamento de tais desafios.

Com o surgimento da pandemia e o avanço do modelo socioeconômico fundamentado no liberalismo, as fragilidades da gestão democrática na educação tornaram-se mais evidentes. Além disso, a desigualdade socioeducacional também ganhou destaque. Diante deste cenário, torna-se imprescindível debater o papel das escolas na concretização da gestão democrática e na implementação de políticas educacionais que assegurem o direito à educação.

Sabe-se que estudar o processo de gestão escolar presente nas escolas exige um trabalho de reflexão sobre a complexidade da realidade, tendo em vista que esta é influenciada por diferentes aspectos. A escola inserida em uma comunidade retrata a realidade vivida pelo ambiente que a rodeia. A escola, como uma unidade social com função administrativa, política, técnica e pedagógica, e o sujeito que, nela, age e interage

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), licenciada em Pedagogia pela UEPG, professora do curso de Pedagogia da UNICENTRO — *Campus de Irati* (PR). *E-mail*: andreappires@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestra em Química pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), licenciada em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFI), licenciada em Biologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), professora e diretora da rede estadual de ensino do Paraná. *E-mail*: giselicrm@gmail.com



cotidianamente. “As escolas são, pois, organizações, e nelas sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana” (LIBÂNEO, 2003, p. 316).

Diante disso, constitui-se como problemática deste estudo a seguinte questão: quais foram os principais desafios enfrentados pela gestão escolar em tempos de pandemia e pós-pandemia na era da nova gestão pública? Na tentativa de superar tal problema, objetiva-se então discutir os desafios da gestão escolar democrática, os quais abrangem as funções administrativa, política e pedagógica.

Para isso, optou-se como referencial teórico-metodológico a abordagem do ciclo de políticas do inglês Stephen Ball e seus colaboradores: Bowe; Ball; Gold (1992); contemplando também Mainardes (2006). Detém-se, neste artigo, à discussão de aspectos do contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática.

No contexto de influência, de acordo com Mainardes (2009), é possível identificar, nas políticas públicas, as intervenções globais de agências multilaterais, redes políticas, comunidades de intelectuais etc. As representações internacionais exercem influência no processo de definição de políticas nacionais, havendo um movimento de migração de políticas internacionais, as quais são reconsideradas em cada nacionalidade (MAINARDES, 2006).

O contexto de produção de texto compreende os acordos políticos firmados para que uma política seja desenvolvida. É a materialidade linguística dos discursos que evidencia as disputas de poder e os interesses dos indivíduos envolvidos no e com o processo de elaboração da política que se pretende colocar em execução. É onde os textos se manifestam em forma de políticas, como por exemplo: os textos oficiais, legais, políticos, os vídeos oficiais etc., os quais têm implicações reais, que são materializadas dentro do contexto da prática (MAINARDES, 2006).

O contexto da prática evidencia como a política é vista pela pluralidade de leitores. A política nesse contexto é compreendida e recriada conforme as concepções de cada sujeito que dela fará uso de algum modo. Tratando-se do processo educativo, neste contexto os textos da política são articulados mediante os valores e as histórias dos

profissionais envolvidos; podendo, dessa forma, ganhar diferentes significados (MAINARDES, 2006).

Dito isso, o presente estudo, além desta introdução e conclusão, se organiza em duas seções que se relacionam. Na primeira seção, discorre-se sobre a gestão escolar no rol das políticas educacionais na era da nova gestão pública, elencando aspectos do contexto de influência e contexto de produção de texto. A segunda seção aborda a gestão escolar democrática no contexto da prática, discutindo os desafios enfrentados durante a pandemia e pós-pandemia na era da nova gestão pública.

## **1. Gestão escolar no rol das políticas educacionais na era da nova gestão pública**

Estudar sobre a gestão escolar implica necessariamente refletir sobre as políticas educacionais. “Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas” (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 147).

Um elemento importante, quando se estuda as políticas educacionais, é a recomendação de Ball (1994), ao declarar a importância de o pesquisador explicitar seu conceito de políticas educacionais, pois o significado que ele atribui às políticas educacionais e à Política Educacional influencia o seu modo de interpretação e investigação (BALL, 1994).

Diante disso, recorre-se às contribuições de Stremel (2016) acerca dos conceitos de “política educacional” e “políticas educacionais”. A autora esclarece que “[...] a expressão ‘política educacional’ possui um sentido mais amplo e é empregada para referir-se ao campo da Política Educacional (em geral) ou à área de conhecimento” (STREMEL, 2016, p. 65). O termo “Políticas Educacionais” alude a algo mais particular. “Diz respeito a políticas e programas que são formulados no âmbito da política educacional, desenvolvidas pelos governos, organizações intergovernamentais e corporações” (STREMEL, 2016, p. 65). Desse modo, é fundamental entender que este estudo tem a intenção de tratar a gestão escolar no contexto das políticas educacionais.

De acordo com Ball (2006), as políticas são instáveis, incompletas e contraditórias, bem como são empreendidas de maneira diferente pelos

sujeitos. Isso se dá em razão das histórias, das condições, dos recursos e dos acordos locais. Nesse sentido, propõe-se nesta seção discorrer sobre a gestão escolar no rol das políticas educacionais na era da nova gestão pública, elencando aspectos que influenciaram seus fins, valores e práticas.

Foi na década de 1980 que o planejamento educacional passou a sofrer influência mais acirrada do Banco Mundial. Conforme estudos de Fonseca (2009), o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial realizaram diversos acordos para financiamento da educação básica, e diretrizes políticas foram fixadas pelo referido banco, o que passaram então a compor os planos educacionais no Brasil.

Sabe-se que os países, ao atenderem às orientações de órgãos internacionais para a elaboração de projetos e planos, incorporam também os modelos e valores internacionais de organização. Contribuem para isto determinações políticas e normativas impostas nos empréstimos oferecidos pelas agências financiadoras, principalmente o Banco Mundial. As relações que o Banco Mundial estabelece no mundo do capital financeiro são determinantes para o cumprimento aos seus princípios

Por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial exerce influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional. Esta influência favorece liberdade para as forças de mercado e para um Estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com os princípios da iniciativa privada (LAUGLO, 1997, p. 14).

Os projetos financiados pelo Banco Mundial para a educação básica — na década já referida — traziam ao Brasil propostas idealizadas, a priori, pela equipe de trabalho de tal instituição. Entre os projetos, evidenciam-se os planejamentos de caráter gerencial para as escolas da educação básica, com o intuito de ajustar os processos gerenciais e organizacionais ao uso dos insumos e produtos à avaliação dos seus resultados (BRASIL, 1986). Estabelecia-se então uma administração voltada para a gestão de resultados; a integralização entre gestão, planejamento, orçamento, gerencialismo e avaliação de desempenho em todas as políticas governamentais.

O caráter gerencialista imposto no âmbito das políticas educacionais transformou a gestão pública mais técnica, indicando soluções racionais e mais neutras para o enfrentamento dos entraves sociais e econômicos. Essa

racionalidade na gestão pública no Brasil, de acordo com Lojkin (1995) e Rifkin (1995), adaptava-se ao cenário neoliberal dos anos 1990, tendo a ciência e a inovação tecnológica como forças produtivas primordiais.

Neste contexto, as instituições educativas modificaram suas prioridades e seus objetivos, redefinindo, então, as funções das escolas públicas, passando a demarcar perfis profissionais que atendessem às exigências do mercado. As escolas deveriam, assim, por meio do gerencialismo, seguir padrões próprios do setor privado, incluindo o planejamento e a organização do trabalho escolar.

Diante disso, houve a descentralização administrativa, entendida como forma de responsabilizar a escola pela eficiência administrativa, a eficácia do ensino e ainda a responsabilidade do seu financiamento. Nesta direção, em que a descentralização é o principal instrumento, objetivos foram definidos, a saber: a) redução de custos do governo nacional com a educação; b) produção de uma política educacional voltada à organização de uma forma mais eficaz do aproveitamento escolar, com a produção do capital humano; c) diminuir a desigualdade na distribuição da qualidade de ensino (CARNOY; CASTRO, 1997).

A partir do exposto, pode-se afirmar que a gestão escolar, mediante este cenário, se constitui em um conjunto de determinantes que enfatiza a formação de intelectuais de novo tipo (MARTINS; NEVES, 2015), a fim de constituir “pessoas neoliberais” (BALL 2014), as quais são pessoas sem interesse e sem capacidade de se inserir no debate democrático e participativo em torno da gestão da escola.

No Brasil, a gestão da política educacional está entendida como uma necessidade de conceber a racionalidade à gestão, alicerçada em modos mais flexíveis e descentralizados na administração de recursos e responsabilização dos profissionais. É o estabelecimento dos preceitos da administração empresarial para a administração pública e para a gestão da escola, constituída de valores e preceitos da gestão empresarial de caráter privado.

Contudo, conforme Dasso Júnior (2014, p. 16), “inspirar-se na gestão privada é um erro conceitual grave porque a gestão pública é, pelos fins e meios, absolutamente diferente da gestão privada”. Para o autor, enquanto o raciocínio do público diz respeito ao interesse nos coletivos, no cidadão, na busca pela solidariedade, o raciocínio privado é

voltado para a lógica do mercado privado, para os interesses individuais e para o consumo; sendo, portanto, dois raciocínios opostos.

Diante disso, pode-se afirmar que essa nova gestão pública no setor educacional propõe uma escola à luz do modelo baseado na eficiência, eficácia e alcance de metas. Tais metas, porém, se distanciam da natureza de formação, tanto formação humana como cultural, e ainda se distanciando de valores democráticos e de justiça social.

Sobre a nova gestão pública, Ball (2001) dá ênfase ao relatório da OCDE (1995), *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries* [Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos Países da OECD]. O autor resume as reformas políticas como o fio condutor do “novo paradigma da gestão pública”, sendo:

- atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;
- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido (BALL, 2001, p. 103–104).

O gestor então é a figura central neste novo cenário das organizações do setor público. Tal como formulado pela OCDE, “é encorajar os gestores a centrarem-se nos resultados, conferindo-lhes flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e financeiros” (BALL, 2001, p. 104). O autor prossegue ainda:

No processo de implementação deste novo paradigma nas organizações do serviço público, o uso de uma nova linguagem é importante: as novas organizações de gestão pública encontram-se agora “populadas” de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebatizada “produto final de políticas custo-

eficazes”; realizações passam a ser um conjunto de “objetivos de produtividade”, etc. (BALL, 2001, p. 104).

Portanto, pode-se afirmar que essa nova gestão pública é reestruturada externamente com as privatizações, e internamente com a instauração de um Estado avaliador e regulador, que estabelece novas formas de relacionamento entre sujeitos sociais e governo. Esse movimento vem se firmando no Brasil, nos âmbitos federal, estadual e municipal, tendo como particularidades a instituição das parcerias público-privado em seus inúmeros formatos, a contenção de gastos, a diminuição do funcionalismo etc. Tem-se, assim, a consolidação do gerencialismo no país, que, de um lado, a escola tenta se constituir como democrática, e, de outro, tem que atender às premissas dessa nova gestão pública.

Com a expansão e o fortalecimento da nova gestão pública dentro dos preceitos gerencialistas, a gestão escolar do ponto de vista do ideal democrático fica severamente comprometida. E a função do gestor passa a ter um caráter voltado à execução das políticas emanadas das instâncias políticas superiores, quais sejam as secretarias municipais e estaduais de educação e do Ministério da Educação.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 882) analisam as produções acerca do tema da gestão escolar no Brasil nas últimas duas décadas e identificam que, em meio à onda da governança escolar, há uma certa descentralização de poder que supostamente favorece o alcance da eficiência e eficácia escolar, porém, esta descentralização, “tratam da padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos com finalidade de garantir a redução dos custos e a redefinição dos gastos, não se abrindo mão de forma alguma das políticas controladoras”.

Enquanto fator de disputa de poder dentro da escola e sob a égide das políticas públicas em educação, a forma de acesso ao cargo de gestor escolar é fator preponderante na conformação do processo de gestão que se institui na escola. Diferentes formas de instituir o diretor de escola são possíveis e dependem da legislação de cada rede pública (municipal, estadual ou federal).

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) apuraram que, em 2014, quase 75% dos diretores escolares das redes municipais de ensino brasileiras são escolhas/indicações políticas, a fim de garantir a implementação das suas

respectivas políticas públicas educacionais, a despeito da gestão democrática preconizada pela CF de 1988.

Na rede paranaense de ensino, a consulta à comunidade escolar tem sido uma premissa há décadas para o acesso ao cargo de diretor das escolas estaduais, mas com critérios bem definidos que acabam não permitindo a todos os profissionais de educação pleitearem o cargo. A própria expressão “consulta à comunidade escolar” impera como um processo diverso do de “eleições” de diretores (Paraná, 2019). Por exemplo, é exigido que o candidato seja vinculado à secretaria por cargo efetivo de professor, tenha passado por formações específicas num período imediatamente anterior ao pleito, dentre outras exigências expressas nos documentos oficiais (Paraná, 2021).

Entretanto, no caso de Colégios Cívico-Militares, a indicação ao cargo de direção é feita pela chefia do Núcleo Regional de Educação a partir do desempenho dos candidatos em um processo seletivo mais restrito e interno do sistema de ensino; ficando a comunidade escolar excluída da disputa (Paraná, 2020a). Aliás, a própria implementação deste modelo de escola se fez controverso, mesmo sob a égide de consulta à comunidade escolar, regulamentada pela Lei Estadual nº 20.338 que dispõe sobre os Colégios Cívico-Militares no modelo estadual (Paraná, 2020b).

## **2. Gestão escolar democrática e os desafios enfrentados pela gestão durante a pandemia e pós-pandemia na era da nova gestão pública**

O debate em torno das funções da escola é amplo e complexo e, por isso, a construção da identidade da escola perpassa necessariamente pela construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que norteará os profissionais da escola na empreitada de formação do indivíduo e (con)formação da sociedade. Necessita ser construído com direcionamento legal e deve estar estruturado sobre os princípios da democracia estabelecida a partir da Constituição Federal de 1988, que prevê, em seu art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para

a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Ora, aqui fica explícita a função social da escola.

É importante, porém, que não se tenha uma visão simplista e reducionista da função social da escola, como a de formar cidadãos. Há que se considerar as várias facetas dessa função dentro de uma perspectiva socializadora. Pérez Gómez (2001) *apud* Brandalise (2010) propõe três funções complementares: socializadora (processos de mediação social), instrutiva (processos de ensino-aprendizagem) e educativa (processos de autonomia e independência intelectual).

Para que essas funções realmente se concretizem, há que se construir uma proposta pedagógica que favoreça a aquisição de competências cognitivas, afetivas e morais, respeitando os princípios constitucionais de democracia e cidadania. A LDB 9394/96 enuncia a função social da escola e preconiza os mesmos princípios democráticos nos seguintes artigos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; [...] (BRASIL, 1996, s/p).

O princípio da cidadania denota participação de todos na construção e no exercício da democracia, e os princípios da liberdade e do pluralismo se constituem no pilar da diversidade de ideias e ideais para a construção da sociedade democrática. Assim, a reorganização da escola deve ser buscada de dentro para fora.

Essa tarefa exige empenho coletivo na construção do PPP, o que implica ruptura de paradigmas e, sobretudo, respeito aos princípios democráticos, que são condições para que a identidade da escola, como espaço pedagógico imprescindível à construção do conhecimento e da cidadania, se concretize.

Dentro desse evidente contexto da nova gestão pública com caráter gerencialista e dos acontecimentos globais socioculturais emanados com



o advento da pandemia de Covid-19, exigem-se das escolas posturas não apenas reparadoras, mas propositoras de soluções para os impasses educacionais.

Mas é necessário que a escola seja repensada política e coletivamente em relação à sua organização, como prática de sala de aula e como projeto de sociedade. “Cabe à escola, portanto, não apenas adaptar-se reativamente a essas novas condições ou apenas promover mudanças tópicas, mas transformar-se orgânica e dinamicamente ativa na sociedade e não apenas um apêndice dela” (LÜCK, 2012, p. 57).

Para Brandalise (2010, p. 21), o grande desafio da educação escolar atualmente está na capacidade de “... incorporar a reflexão sobre os processos de construção do ser humano, do conhecimento, dos valores, da ética e da identidade”.

Dessa afirmação depreende-se que complexas funções foram se acumulando ao processo educativo escolar ao longo do tempo e mais aceleradamente durante e pós-pandemia de Covid-19. E tais funções não foram acompanhadas na mesma medida por organização, planejamento e preparo dos profissionais para dar conta dessas demandas.

Como consequência, hoje se tem um cenário crítico de cisão da ordem simbólica e perda de legitimidade do papel da escola.

Devido ao rompimento da ordem simbólica, que investia as instituições educativas de legitimidade e autoridade, provocado pelas mudanças estruturais econômicas, sociais, políticas e educativas de nossa sociedade, advindas da crise da modernidade, das atuais políticas neoliberais [...], entre outras questões, está-se diante de um paradoxo: por um lado, parece quase impossível aos educadores pensarem seriamente, em profundidade e até com certo otimismo a necessária transformação institucional da educação e das escolas que se impõe na contemporaneidade; e, por outro, a implacável necessidade de projetar, criar, construir e institucionalizar um novo modo de pensar a escola [...] (BRANDALISE, p. 24).

De acordo com Souza (2009), a ação política democrática na escola depende da ciência entre seus membros de que o poder de gestão decorre de um contrato firmado entre os sujeitos, no qual o diálogo e a cooperação são condições para a operação de gestão escolar.

Ao pensar uma política de real democratização do ensino, entre os aspectos mais espinhosos e controversos está o Projeto Político-Pedagógico. Espinhoso porque intrínseco ao processo educativo, de cuja

discussão não é possível alienar-se, o que, conseqüentemente, leva a controvérsias de sentidos diversos. Isto especialmente no que tange a políticas públicas voltadas para a eficácia e para a eficiência, caras ao gerencialismo e que no contexto escolar acabam por não se materializar, uma vez que, por (precisar) ser democrática, a escola pública abarca um sem-número de sujeitos, suas necessidades educativas e sociais diversas.

O PPP da escola se constitui no instrumento que permite caracterizar a conjuntura social e política em que ela, escola, está inserida, definir sua função social, bem como o perfil dos sujeitos que se quer com a ação formadora. Por meio do PPP, é possível estabelecer e direcionar as ações necessárias à construção de uma nova conjuntura sociopolítica com metas e objetivos claros a serem alcançados pela comunidade escolar no nível mais objetivo e adjacente à escola.

Libâneo (2005) ressalta que não é possível desvincular as práticas educativas das demais relações que se estabelecem no âmbito social, quais sejam políticas, econômicas e culturais.

Diante do exposto, fica evidente que o Projeto Político-Pedagógico da escola, para além do documento formal, precisa prever que a formação do indivíduo perpassa necessariamente pelas relações interpessoais, pela linguagem e pelos símbolos utilizados nessas relações. Além disso, a prática de sala de aula deve estar embasada numa proposta pedagógica consciente, porque é politicamente intencional.

## **2.1 Desafios da gestão escolar durante e após a pandemia de Covid-19**

Se em tempos comuns a gestão escolar é foco de debates sobre seus eixos fundamentais com vistas à promoção da educação pública gratuita e de qualidade, em tempos de graves adversidades pensar a gestão escolar requer ainda mais capacidade de resiliência e compromisso com a tarefa social primordial (mas não única) da escola, que é educar para a cidadania.

As incertezas acerca de como o processo educativo escolar se daria durante o período da pandemia de Covid-19 emergiram na mesma proporção que as relativas à economia ou à saúde pública, por exemplo.

Inicialmente houve a dispensa das aulas presenciais, a título de prevenção da disseminação do coronavírus nos ambientes com aglomerados de pessoas, e a expectativa evidente era de que em duas ou três semanas tudo voltaria ao considerado normal, assim como as aulas e atividades escolares regulares.

Entretanto, com o passar dos dias e da continuidade de decretos das três esferas de governo voltados para o isolamento da população, rapidamente as redes de ensino e as escolas precisaram implementar novas formas de manter ou, ao menos, retomar em parte as atividades educativas.

Inicialmente foram implementadas atividades domiciliares impressas, que os professores preparavam, e os estudantes ou seus responsáveis retiravam na escola em dias específicos de mutirão; tais atividades eram realizadas em casa, pelos alunos, consultando seus materiais de estudo, como livros didáticos, e devolviam à escola também em dias de mutirão. Vale, aqui, ressaltar que todos os cuidados de prevenção à transmissão eram necessários, como o uso de máscaras, álcool, distanciamento mínimo, e outros.

Mais especificamente nas escolas da rede paranaense, em poucas semanas foram instituídas aulas de forma remota, por meio de reuniões virtuais dos professores com suas turmas, salas de aula virtuais por meio de aplicativos de celular ou no computador e atividades em plataformas virtuais com o objetivo, tanto de aprendizagem como de averiguação (leia-se, controle) da aprendizagem e das atividades dos professores.

Num primeiro olhar sobre esse processo, facilmente o leitor é levado a maravilhar-se com a rapidez, amplitude e eficácia dos instrumentos e processos empreendidos em prol da continuidade das atividades escolares. Para um contexto no qual se presume que os estudantes todos — e mesmo os professores — têm acesso a instrumentos, aparelhos, sinal de *internet* adequado, conhecimentos e habilidades digitais satisfatórios, tais implementações foram a salvaguarda do processo escolar.

O ensino remoto, apesar de não ser uma modalidade de educação, passou a ser uma forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem de modo virtual, atendendo os requisitos de um currículo pensado para a educação presencial. Ou seja, inseriu, na mediação dos conteúdos, a utilização de recursos midiáticos e

tecnológicos para o cumprimento dos planos de ensino e projetos pedagógicos, o que não significa necessariamente uma melhoria na qualidade da educação (SANTOS; MARQUES; DIAS DE MOURA, 2021, p. 3).

Entretanto, vivenciando o processo em escolas pequenas, de regiões interioranas do estado, cujos estudantes em sua maioria residem na zona rural dos municípios ou sequer dispõem de simples aparelhos celulares (quem dirá smartphones e computadores), foi possível perceber que esse novo formato de educação não se efetivaria de forma satisfatória tão brevemente quanto se estimava.

Nessa situação, a gestão escolar na pessoa de cada diretor ou diretora encontrou-se diante de um grande e novo paradigma: como atender às necessidades educativas de diferentes grupos de estudantes e obedecer às exigências emanadas da secretaria mantenedora, isto é, atingir a determinadas metas de índices de acesso às plataformas por ela disponibilizadas sob o custo de enormes quantias de dinheiro público? Aqui é possível identificar com clareza que nem sempre as políticas públicas são criadas em prol do público, mas para atender a exigências de grupos específicos ou mesmo externos ao público. Sousa (2009) questiona se a escola, como instrumento de reprodução social, pode engendrar alguma alternativa subversiva à situação imposta, enquanto detentora de uma face de resistência.

Diante de situações como esta, de exigências superiores, com metas evidentemente inalcançáveis e sob a ameaça de perda da identidade da escola pela imposição de um interventor externo, o diretor escolar precisa lançar mão do apoio interno que eventualmente possa ter. Tal apoio no sentido de implementar um plano alternativo de ações que evidenciem uma eficácia substantiva à revelia das políticas superiores instituídas, provando que o interesse da comunidade escolar foi atendido e o processo pedagógico instituído foi eficaz. Neste momento, o papel e a figura do diretor de escola precisam prevalecer, tendo em vista este profissional constituir-se representante escolhido na consulta à comunidade ou arriscar subserviência àqueles que o indicaram ao cargo, como é o caso dos Colégios Cívico-Militares.

No que tange ao diretor escolhido pela comunidade, cabe-lhe fortalecer as relações de apoio com as instâncias colegiadas: em especial, o Conselho Escolar na sua ampla representatividade. Isto tanto para

exercer a autoridade e demonstrar o poder que lhe foi impetrado, quanto fortalecer os elos que lhe permitirão permanecer nesse lugar de poder, em prol da comunidade escolar —premissa esta que deve estar na base do propósito de um diretor que tem o sucesso de sua comunidade escolar como objetivo primeiro do seu trabalho.

Sousa (2009, p. 125) sustenta que são os indivíduos diretamente envolvidos na escola que "identificam problemas, discutem e deliberam". Além disso, esses mesmos indivíduos planejam, encaminham, monitoram, controlam e avaliam a totalidade das ações direcionadas ao progresso da instituição escolar. Tudo isso, na busca de soluções para os problemas identificados.

Além das questões relativas aos materiais de estudo, naquele período de aulas presenciais suspensas, as escolas precisaram se reorganizar também em questões de distribuição de merendas aos estudantes. Com os depósitos cheios de produtos alimentícios e a continuidade do processo de aquisição pelo estado de mais itens de merenda escolar, inclusive itens da agricultura familiar altamente perecíveis, a escola precisou, com autorização da Secretaria de Estado da Educação, organizar a distribuição destes itens a famílias mais vulneráveis.

É do senso comum e geral que muitas crianças têm sua melhor refeição na escola, dadas as precárias condições socioeconômicas da maioria das famílias brasileiras. Em tempos de pandemia e isolamento social, estas situações de carência econômica e, conseqüentemente, a vulnerabilidade alimentar se agravaram, especialmente pela diminuição de postos de trabalho e todo o contexto trabalhista e econômico que aflorou no período.

Muitas famílias dependiam diretamente desse fornecimento de merenda na escola. Sendo assim, para além de uma pedagogia diferenciada, o período exigiu da escola e dos educadores um olhar para a sociologia da pandemia.

Por último, mas não menos importante, outro fator desafiador para as equipes escolares no período de aulas suspensas foi a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Questões difíceis de responder surgiram: como avaliar o aprendizado? Que aprendizado?

## 2.2. Ampliando o conceito de avaliação

Pretende-se aqui discutir um conceito mais amplo de avaliação, o qual conduza à compreensão do papel avaliativo da aprendizagem escolar em tempos de aulas presenciais suspensas.

Nesse contexto, prescinde-se discutir métodos de avaliação de aprendizagem, uma vez que, para tal, seria também necessário discorrer sobre filosofias e metodologias de ensino. Porém, espera-se ampliar horizontes acerca das funções e possibilidades da avaliação como balizadora de decisões e ações dentro da escola como um todo: sobretudo, em situações de tamanha complexidade.

Historicamente o conceito de avaliação se consolidou na cultura da sociedade na sua totalidade, e na da comunidade educacional em particular, como produto do processo educativo representado por notas ou conceitos atribuídos pelo avaliador — o professor — em função da demonstração de determinados conhecimentos pelo avaliado — o aluno. No entanto, a avaliação concebida como processo contínuo e como parte integrante da construção de aprendizagens, tem sido defendida por muitos estudiosos como ferramenta de emancipação. Tal concepção deve-se ao fato de que abarca preceitos de corresponsabilidade no ato avaliativo, mas principalmente no ato educativo (SORDI; LUCKDE, 2009; LÜCK, 2012; VILLAS BOAS, 2013; HOFFMANN, 2014; AFONSO, 2009).

Especialmente Hoffmann (2014) vem defendendo formas e posturas avaliativas mais inclusivas e emancipadoras, que se constituam em ferramentas de suporte para uma intervenção adequada do professor e para a aprendizagem do aluno. Em seus estudos, verificou diferentes concepções de avaliação que geralmente convergem para um conceito atrelado ao julgamento de valor e aos instrumentos de avaliação tradicionais com clara função classificatória e burocrática, revelando uma dicotomia entre educação e avaliação.

Afonso (2009) alerta que a avaliação pode se constituir em instrumento de poder disciplinador quando há uma relação de dominação do avaliador sobre o avaliado, o que não favorece a emancipação. Nesse mesmo raciocínio, Brandalise (2010) defende que a avaliação não pode se prestar apenas a atender objetivos administrativos, reguladores ou

controladores, seja por parte da escola, seja por parte do sistema de ensino.

Ao contrário, a avaliação educacional, ainda que de diferentes objetos — a avaliação das aprendizagens dos alunos, a avaliação curricular, a avaliação docente, a avaliação institucional das escolas ou mesmo a avaliação de políticas educacionais —, deve estar voltada, sobretudo, ao desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, a serviço de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória, para que não se configure como o novo (ainda velho) mecanismo de gestão das desigualdades sociais (BRANDALISE, 2010, p. 47).

Foi preciso, pois, superar o papel burocrático e classificatório instituído no âmbito escolar, pois se evidenciava ineficaz durante o período da Pandemia de Covid-19, com empobrecimento dos processos de formação humana, pois não possibilita a apropriação crítica e consciente dos saberes sistematizados, mesmo porque o próprio processo de mediação dos conhecimentos esteve prejudicado. “É fundamental considerar a avaliação como parte de um processo dinâmico, que influencia, mas ao mesmo tempo é influenciado pelas respostas dos alunos, pela peculiaridade do contexto e do momento” (CALDEIRAS, 2004, s/p).

Desse modo, conforme visto anteriormente em Pérez Gómez (2001) *apud* Brandalise (2010), a função tripartite da educação escolar acaba sofrendo um desequilíbrio, considerando que a função instrutiva do processo educativo foi altamente prejudicada. Surge a necessidade de que a função socializadora esteja em evidência sobre as demais, e a função educativa esteja realmente engajada em fomentar a autonomia intelectual dos estudantes.

Diante desse cenário, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem precisou ser substituído por um processo de acompanhamento e manutenção de vínculos com a escola, de modo que se preparasse todo um arcabouço curricular para receber os estudantes a partir do retorno das aulas presenciais.

Quanto a isso, foi indispensável promover, antes de mais nada, uma avaliação diagnóstica de toda a população estudantil, a fim de nortear a retomada do processo educativo escolar no período pós-pandemia. Tal

processo ainda está em curso com ações de recomposição de aprendizagens e superação de lacunas no conhecimento dos estudantes.

O aprender a aprender, por meio do discurso da valorização da individualidade, da diversidade e dos interesses e necessidades puramente subjetivos, esvazia a escola e a formação humana de conceitos caros à percepção de ser humano como sujeito histórico-social. Ou seja, não apreende no movimento de ensino e de aprendizagem as dimensões da universalidade, totalidade, objetividade, consciência filosófica e emancipação. Ao contrário, o falso discurso da autonomia, por meio da individualização no processo de construção de conhecimentos, reproduz a alienação e a culpabilização dos sujeitos pela sua situação (SANTOS; MARQUES; DIAS DE MOURA, 2021, p. 3).

O retorno às aulas presenciais evidenciou as lacunas de aprendizagem no âmbito cognitivo, relativo aos conhecimentos, conceitos e habilidades historicamente determinados como indispensáveis a qualquer ser humano pelos currículos e aportes legais em educação. Mas, além disso, explicitou lacunas também no âmbito das relações interpessoais dentro de um mesmo espaço físico real, após um longo período de restrição de encontros e de relações virtuais via redes sociais e aplicativos de conversa.

Ajudar os estudantes a reaprenderem o olho no olho, o respeito ao espaço do outro, o que é aceitável nos espaços coletivos e em diferentes circunstâncias sociais, entre outras formas de etiqueta (no sentido da pequena ética), foi um desafio hercúleo para o corpo docente. Isto sem adentrar nos meandros das questões relacionadas a diferentes formas de violência afloradas em inúmeros lares de crianças e adolescentes e refletidas no seu comportamento dentro da escola.

Em se tratando da culpabilização da escola e dos seus indivíduos pela falácia do processo educativo durante a pandemia, o pós-pandemia também traz outro aspecto que reforça essa injusta, porém conveniente responsabilização. Trata-se da instituição de plataformas digitais obrigatórias no dia a dia das escolas: no caso paranaense, aquelas relacionadas à aprendizagem de inglês, leitura, redação, matemática, tarefas digitais diárias, somadas aos sistemas digitais de controle de frequência, registro de utilização de conteúdos e ferramentas disponibilizados pela própria rede (massificação de conteúdos e redução de possibilidades pedagógicas conforme o contexto de cada sala de aula),



avaliações padronizadas para toda a rede, dentre um sem-número de outros mecanismos de controle e tolhimento de criações e construções de conhecimento.

O recado é simples e claro: a rede disponibiliza todos os instrumentos, ferramentas e mecanismos possíveis para que professores e estudantes sigam as cartilhas digitais e aprendam. Refletindo, assim, um exímio resultado nas avaliações padronizadas, em busca do pódio diante das avaliações externas (a saber, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que constitui o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que ocorre em nível nacional a cada dois anos), a fim de ter o reconhecimento pelo ranqueamento como medida de qualidade.

Entretanto, evidentemente, os processos de ensino e aprendizagem vão além da mera utilização de instrumentos prontos, e os resultados não são os esperados, abrindo a janela de oportunidade para a culpabilização do trabalho na escola: “você não fizeram direito”. E a despeito do crescimento da qualidade da educação pública com investimentos significativos nos processos de formação inicial e continuada de docentes, eis a mecanização da educação com foco nos resultados — uma das premissas mais relevantes do gerencialismo na gestão pública.

Para completar esse cenário perturbador em que jaz a educação nesses tempos de pós-pandemia, tem-se ainda a implementação de políticas de formação continuada entre pares, cabendo ao diretor da escola a responsabilidade em acompanhar as aulas dos professores e apontar fragilidades e indicar caminhos possíveis para a superá-las. Ora, aqui fica evidente a mão do gerente sobre seus subordinados, indicando como devem fazer seu trabalho. Mesmo que o diretor seja formado em geografia, supõe-se que seja capaz de indicar a melhor metodologia para um professor de matemática. E assim, recuperar e recompor todas as lacunas de aprendizagem derivadas do período pandêmico para que os estudantes cheguem ao final do ciclo completamente restabelecidos de suas capacidades cognitivas.

Uma análise dessa situação sob o ponto de vista da burocracia dá a impressão de conformidade, de realidade plausível e de facilidade de cumprimento dos papéis aqui desenhados, uma vez que sob o modelo burocrático de gestão, estudam-se e avaliam-se as versões oficiais da

realidade em questão (SOUSA, 2012). Nesse sentido, a propaganda é a perfeição do processo de ensino proporcionado por meio da implantação dessas políticas públicas em educação.

### **Considerações finais**

A partir da abordagem do ciclo de políticas do inglês Stephen Ball, na discussão de aspectos do contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática pode-se considerar que a influência da nova gestão pública e das suas orientações gerencialistas, prega: empresarial regida pelas regras da concorrência que está submetida às exigências de eficácia semelhantes às da empresa privada; redução do aparelho estatal, privatização, cortes, redução do funcionalismo, além da implantação das parcerias público-privado; prestação de contas e gestão baseada em resultados; objetivos, avaliação e sanção (ou recompensa), accountability (responsabilização).

É evidente, no enfrentamento da pandemia da Covid-19, os desafios para o enfrentamento da atual crise educacional. É evidente ainda a retirada do direito social à educação que atinge o conjunto de estudantes, especialmente os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. A falta de políticas educacionais para o combate da situação pandêmica, de planejamento democrático, as investidas dos governos na redução de recursos financeiros às escolas e a supressão do direito à educação universal, configuram o cenário educacional atual. Gerir os desafios que surgiram em decorrência da pandemia da Covid-19 em ambiente educacional foi e é um papel estratégico do gestor educacional em conjunto com a comunidade escolar, que, ao mesmo tempo, precisava associar a tecnologia, os recursos materiais e de pessoal para cumprir metas, desenvolver a educação fora do ambiente escolar democraticamente e com a intenção de não acentuar ainda mais as desigualdades, já tão presentes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, cobrou-se de diretores e professores proposições repentinas, mas, mesmo assim, a escola consegue cumprir a sua função, mesmo com desafios e dificuldades. Porém, algumas estratégias necessitam ser ajustadas, como: a utilização das tecnologias e o aparato tecnológico disponível para os alunos; o uso da tecnologia de acordo com

a realidade dos alunos, comungado com os componentes curriculares e conteúdo do currículo; extinção de exigências emanadas da secretaria mantenedora para atingir a determinadas metas de índices de acesso às plataformas por ela disponibilizadas, entre outras.

A gestão escolar democrática em tempo de pandemia e pós-pandemia é um trabalho árduo, mas não impossível, e se concretiza em equipe. O que ficou mais evidente, no entanto, é que a escola necessita de uma gestão democrática articulada, de um processo de planejamento que incorpore os diferentes "olhares" presentes no dia a dia da escola, por meio da efetiva participação de pais, alunos, professores, funcionários e especialistas nas decisões sobre os rumos da escola.

## Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulamentação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009, 151p.

BALL, S. J. Education reform. A critical and post-structural approach. Buckingham: **Open University Press**, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 99–116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p.10–32, jul./dez. 2006.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147–176.

BOWE, R.; BALL, S.; J. W. GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDALISE, M. A. T. **Autoavaliação de escolas:** alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. 248p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Setorial de Educação e Cultura:** 1986–1989. Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 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: 27 mar. 2014.

BRASIL. Lei N. 9.394 (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). 2014. Acesso em: 21 ago. 2014.

CALDEIRAS, A. C. M. Avaliação da aprendizagem e meios digitais: novos contextos, **ABED**, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CARNOY, M.; CASTRO, C. M. (org.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: FGV, 1997.

DASSO JUNIOR, A. E. Nova gestão pública: a teoria da administração pública do estado ultraliberal. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 1 ago. 2023.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, Campinas: CEDES, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, 158p.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 11–36, mar. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Organização e Gestão da Escola — Heccus Editora. Goiânia: MF Livros, 2003.

- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 200p, 543p.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012, 544p.
- LOJKINE, J. **A revolução informacional.** São Paulo: Cortez, 1995.
- LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola.** Petrópolis: Vozes, 2012, 154p. (Série Cadernos de Gestão, n. 6).
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTINS, A. S.; NEVES, L. M.V. **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.
- OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **CADERNOS DE PESQUISA** v. 48, n. 169, p. 876–900 jul./set. 2018.
- PARANÁ. **Resolução Seed nº 2.265** — 21/05/2021 — Consulta eleição de diretores. Publicado no Diário Oficial nº. 10940 de 21 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=248433&codItemAto=1556968#1556968>.
- PARANÁ. **EDITAL N.º 46/2020** — GS/SEED. Processo de credenciamento para designação de diretores-gerais para atender ao Programa Colégios Cívico-Militares nas instituições de ensino do Estado do Paraná. De 26 de outubro de 2020a. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-10/edital\\_462020\\_gsseed\\_ccmpr.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/edital_462020_gsseed_ccmpr.pdf).
- PARANÁ. **Lei 20.338**, 6 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. 2020b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n->

20338-2020-parana-institui-o-programa-colegios-civico-militares-no-estado-do-parana-e-da-outras-providencias

PARANÁ. **Lei n.º 19.848**, de 3 de maio de 2019. Dispões sobre a organização básica administrativa do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Disponível em: [https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-03/1.\\_lei\\_19848.2019\\_-\\_reforma\\_administrativa\\_-\\_adm.\\_direta.pdf](https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/1._lei_19848.2019_-_reforma_administrativa_-_adm._direta.pdf).

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho. [Trad. Ruth Gabriela Bahr]. São Paulo: Makron, 1995.

SANTOS, F., MARQUES, H. J., MOURA, M. A. D. de. Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores? **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, 2021.

SORDI, M. R. L. de; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP. V.14, n. 2, p. 313–326, jul. 2009.

SOUSA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

SOUSA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 25, n. 3, p. 123–140, dez. 2009.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, 144p.



# ORIGEM SOCIAL DA JUVENTUDE ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DE IRATI, PARANÁ

Angela Maria Corso<sup>1</sup>

## Introdução

O propósito deste capítulo é analisar a origem social dos jovens de três escolas públicas estaduais na cidade de Irati. A análise toma como base os dados de escolarização e a ocupação dos pais de um questionário aplicado nas turmas dos terceiros anos. 346 estudantes entre 17 e 18 anos responderam o questionário, sendo 153 identificaram-se como sendo do sexo masculino e 194 do sexo feminino.

Na análise, as três escolas são denominadas, respectivamente, de: Escola do Centro, Escola do Bairro e Escola Rurbana. A escola Central é considerada uma escola de grande porte. Segundo os dados divulgados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, essa escola possuía 613 alunos matriculados no ensino fundamental, e 682 no Ensino Médio. Ela é frequentada por alunos de diferentes bairros, tanto da região central quanto da periferia da cidade. A escola Bairro é menor: são 232 alunos no ensino fundamental e 105 no Ensino Médio, localizada num bairro próximo, mas já na periferia da cidade. A escola Rurbana, é localizada em um bairro dentro do perímetro urbano, mas com muitas características rurais (por isso usaremos a categoria rurbano). Os alunos matriculados nessa escola são do próprio bairro e também moradores do campo; trata-se de uma escola com 223 alunos no ensino fundamental e 102 alunos matriculados no Ensino Médio.

O método de exposição consistirá em apresentar a origem social dos jovens de cada uma das escolas para depois compará-las. Os dados sobre a escolarização dos pais serão tratados como níveis de escolaridade completo e incompleto. Entre os que responderam que o pai e/ou a mãe

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Pedagogia, UNICENTRO/Irati, Pedagoga, mestre em Educação pela UFPR. Doutora em Educação pela Unicamp. Email: [angela@unicentro.br](mailto:angela@unicentro.br) .



trabalham foi expressivo o número de jovens que não anotaram o tipo de atividade. Logo, para análise do tipo de atividade dos pais, exploramos as atividades citadas e que apareceram mais de uma vez. As demais foram agrupadas em um bloco denominado “outras atividades”.

A análise resulta de uma parte da pesquisa do doutorado<sup>2</sup>, defendido em 2020, pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Unicamp (Parecer: 2.759.768). As perguntas que conduzirão a discussão do capítulo são: “Qual é a origem social dos jovens das três escolas?” e “Há similitudes ou diferenças entre a origem social dos jovens das três escolas?”

### **A origem social dos jovens estudantes das escolas públicas**

A origem social dos jovens é entendida nesta análise a partir da abordagem empreendida por Pierre Bourdieu (1999, 2009), com base no pressuposto de que a escolarização e a ocupação dos pais podem exercer um efeito de destino na vida dos filhos. Para esse autor, as representações dos jovens e as oportunidades objetivamente postas constituem-se na mediação de um processo de interiorização do destino das classes sociais, ou seja, os indivíduos que ocupam dada posição social tendem a incorporar certas disposições e agir de acordo com elas.

Nogueira M. e Nogueira C. (2016) mostram que, para Bourdieu, cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada. A herança é entendida como um conjunto de bens materiais e/ou culturais de uma família que pode ser herdado pelos filhos. Fazem parte desse conjunto o capital econômico – bens e serviços; o capital social – conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; e o capital cultural – que pode existir de três tipos: incorporado, objetivado e institucionalizado<sup>3</sup>. O capital institucionalizado é o elemento de herança familiar que tem mais impacto na vida escolar dos filhos.

---

<sup>2</sup> O texto é um recorte da pesquisa de doutoramento orientada pela professora Dra. Aparecida Neri de Souza (FE/UNICAM).

<sup>3</sup> Sobre os três tipos de capital cultural, ler: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4942298/mod\\_resource/content/1/BOURDIEU%2C%20Pierre.%20Os%20tr%C3%AAs%20estados%20do%20capital%20cultural.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4942298/mod_resource/content/1/BOURDIEU%2C%20Pierre.%20Os%20tr%C3%AAs%20estados%20do%20capital%20cultural.pdf)

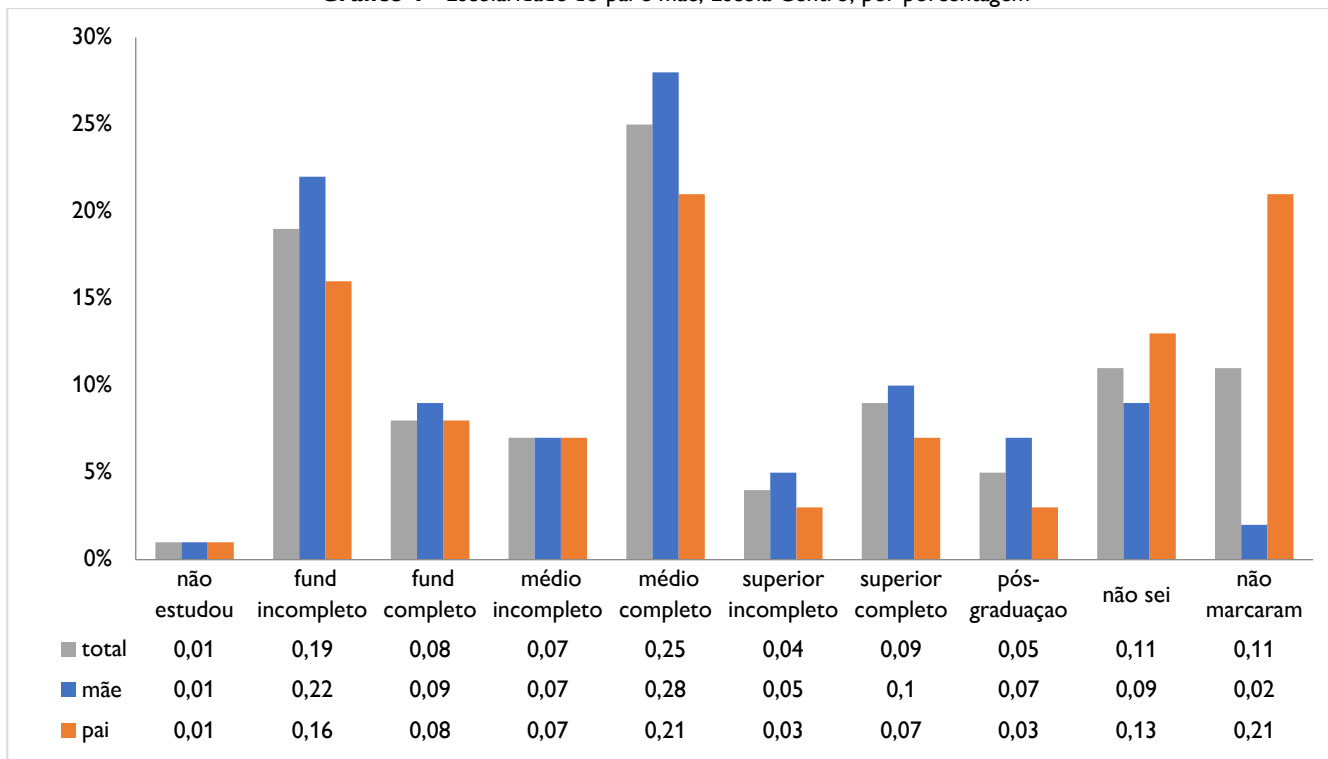
Para Bourdieu (1999), o capital cultural acumulado na família exerce papel determinante no modo como as crianças absorvem (hereditariamente) esse capital e o incorporam como capitais culturais próprios – pela reprodução cultural – e lhes serve de suporte “natural” (na verdade, convencional, mas naturalizado no costume) para sua autoformação cultural, tornando-se a base de seu próprio *habitus* e, ao mesmo tempo, trampolim para a aquisição e acréscimo de seu próprio capital cultural:

Sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família por intermédio, entre outras coisas, do efeito Arrow generalizado e de todas as formas de transmissão implícita. Sabe-se, por outro lado, que a acumulação inicial do capital cultural - condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil - só começa *desde a origem*, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba *a totalidade* do tempo de socialização (BOURDIEU, 1999, p. 3).

Pensando nessa questão, a influência do capital cultural familiar sobre a conformação cultural dos filhos, em nossa pesquisa, tomamos como referência a escolaridade e o trabalho dos pais.

Na escola do Centro, em torno de um quinto dos pais não têm o ensino fundamental completo e é quase nulo os que não têm nenhum grau de instrução. Há certa similitude no nível de escolarização entre o pai e a mãe, ficando ligeiramente abaixo a escolaridade do pai. Nota-se que pelo menos metade das mães e um terço dos pais concluíram a educação básica. Em torno de um quinto das mães têm formação superior completa. Foi expressivo o número de jovens que não responderam a escolaridade do pai ou disseram que não sabiam.

**Gráfico 1 - Escolaridade do pai e mãe, Escola Centro, por porcentagem**

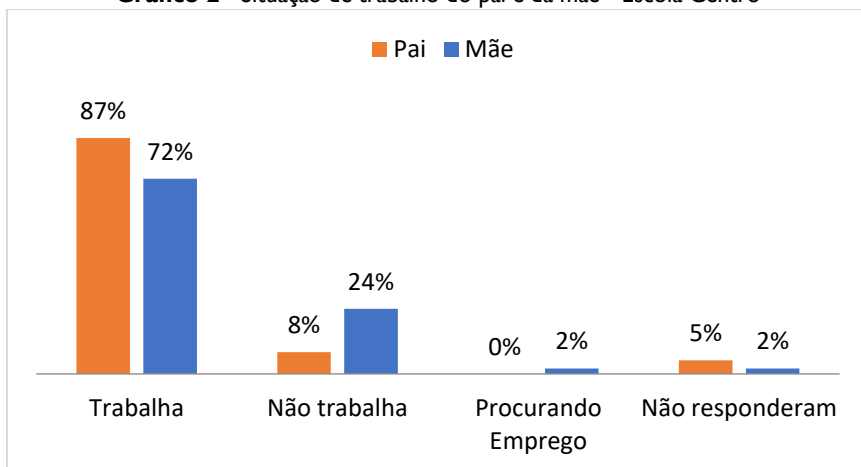


Fonte: Questionário/Escola Centro.

Elaboração: a autora.

Quando indagados se os pais trabalham, há uma diferença sobre o trabalho das mães, um quarto do total das mães não trabalha, em contraposição aos pais que, em sua grande maioria, exercem atividade laboral.

**Gráfico 2** - Situação de trabalho do pai e da mãe - Escola Centro

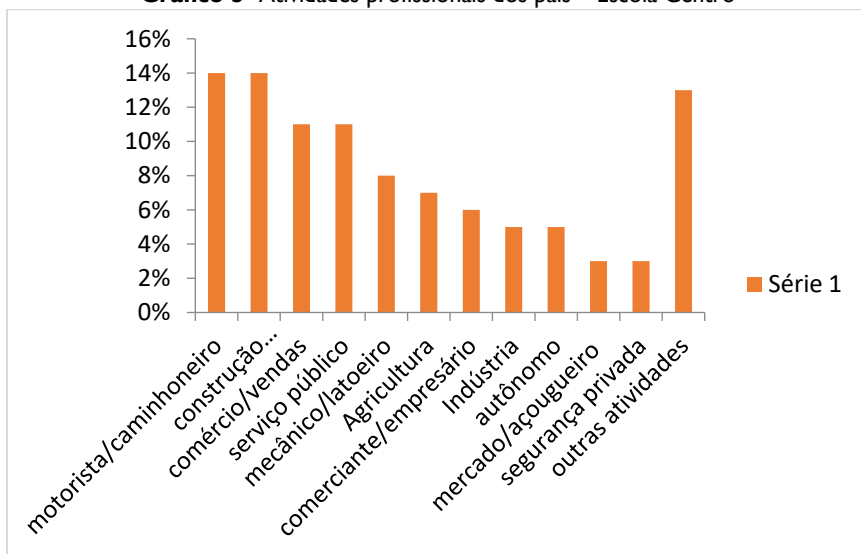


Fonte: Questionário/Escola Centro.  
Elaboração: a autora.

Sobre o trabalho do pai, as atividades predominantes são nos setores do transporte, da construção civil, da prestação de serviço, do serviço público e do comércio. As atividades de pedreiro, eletricista e mestre de obra configuram predominantemente os trabalhadores da construção civil dos respondentes dessa escola. O trabalho no setor público aparece dividido em várias categorias, como policial, professor, setor administrativo, municipal, estadual e também o trabalho em empresa pública de economia mista. As atividades no setor do comércio aparecem na referência ao trabalhador contratado por esse setor, mas também na figura do comerciante, empresário – proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais na cidade. Por isso, separamos o emprego no comércio da atividade comerciante. A identificação do trabalho do pai e da mãe como profissionais autônomos, polivalentes, também apareceu nesta escola.

O trabalho doméstico, incluindo o setor de alimentação, o comércio e os serviços, são as atividades dominantes desempenhadas pelas mães. Um terço das mães dos estudantes da escola do Centro com ensino superior completo exercem o magistério.

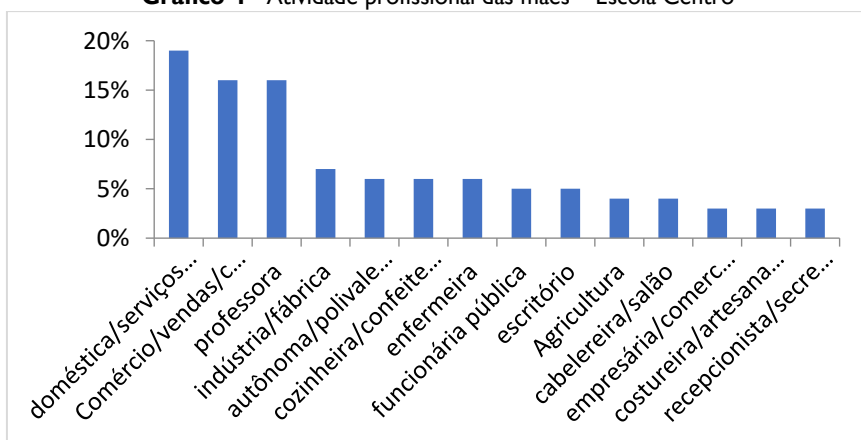
**Gráfico 3** - Atividades profissionais dos pais – Escola Centro



Fonte: Questionário/Escola Centro.

Elaboração: a autora.

**Gráfico 4** - Atividade profissional das mães – Escola Centro

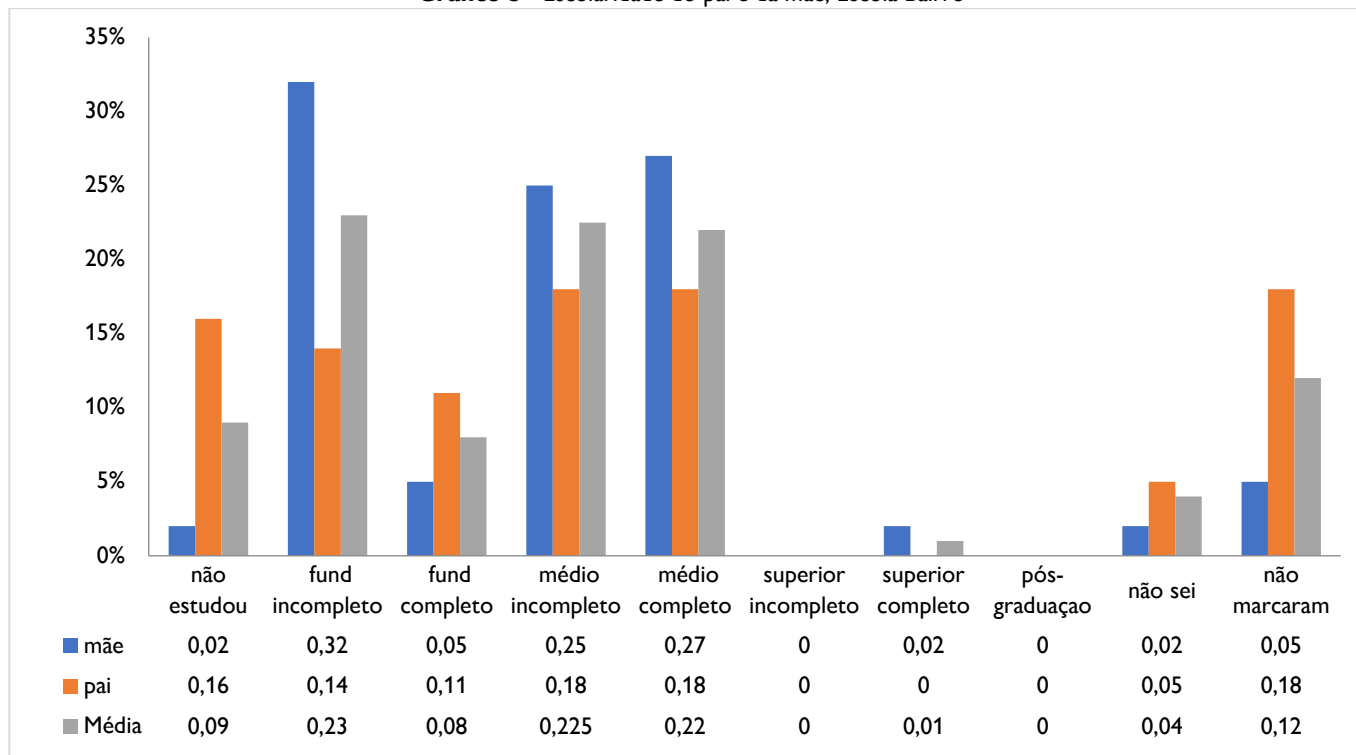


Fonte: Questionário/Escola Centro.

Elaboração: a autora.

Na Escola do Bairro, 10% dos pais nunca foram à escola, e um quinto têm Ensino Fundamental incompleto. Praticamente não há o acesso dos pais a níveis superiores de escolaridade. Em quase todos os níveis observa-se que a escolaridade das mães é bastante superior à dos pais. Muitos jovens responderam não saber sobre a escolaridade do pai.

**Gráfico 5 - Escolaridade do pai e da mãe, Escola Bairro**

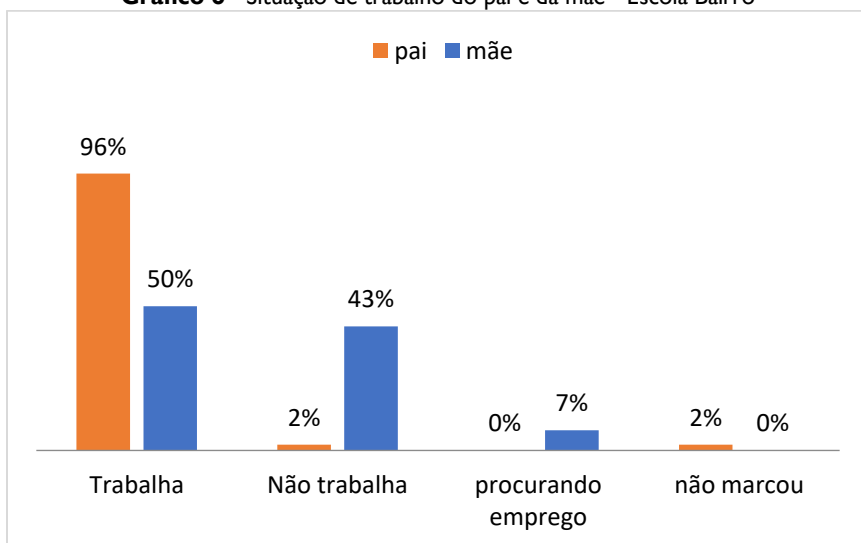


Fonte: Questionário/Escola Bairro.

Elaboração: a autora.

No que se refere à atividade laborativa dos pais e das mães da escola do Bairro, há uma variação significativa entre eles. A porcentagem de pais que trabalham é praticamente o dobro do que a das mães: quase metade das mães não trabalham e em torno de um décimo delas está à procura de emprego. Poucos pais estão fora do mercado de trabalho ativo. Tomando por base esses dados, é significativo o percentual de mães que não estão inseridas no mercado de trabalho.

**Gráfico 6** - Situação de trabalho do pai e da mãe - Escola Bairro

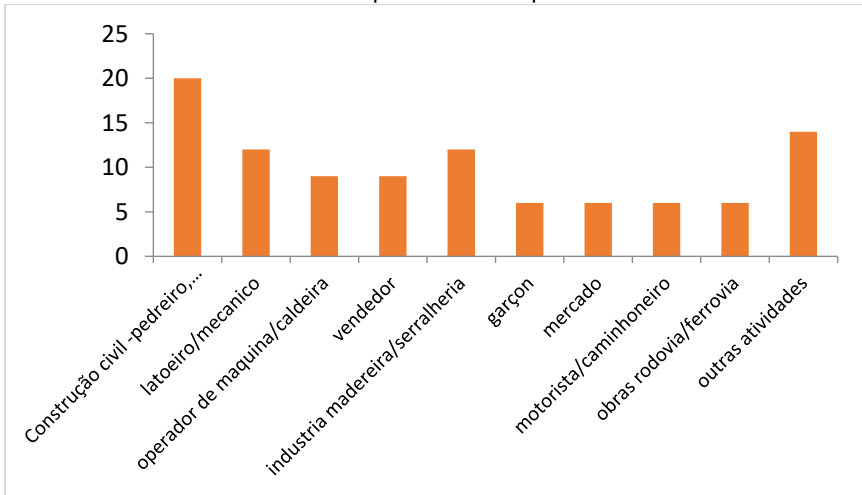


Fonte: Questionário/Escola Bairro  
Elaboração: a autora

Com relação às atividades realizadas pelos pais, há predominância de atividades no setor da construção civil, como pedreiro, sergente de pedreiro e pintor; em seguida, aparece o setor de serviços e a indústria. No trabalho das mães predominam as atividades domésticas, bem como aquelas que se relacionam com o setor da alimentação, atividades supostamente, femininas. Secundariamente, aparecem o trabalho na indústria e o comércio. Estes dados demonstram que a condição sexual determina, em larga medida, a posição do homem e da mulher na divisão social do trabalho.

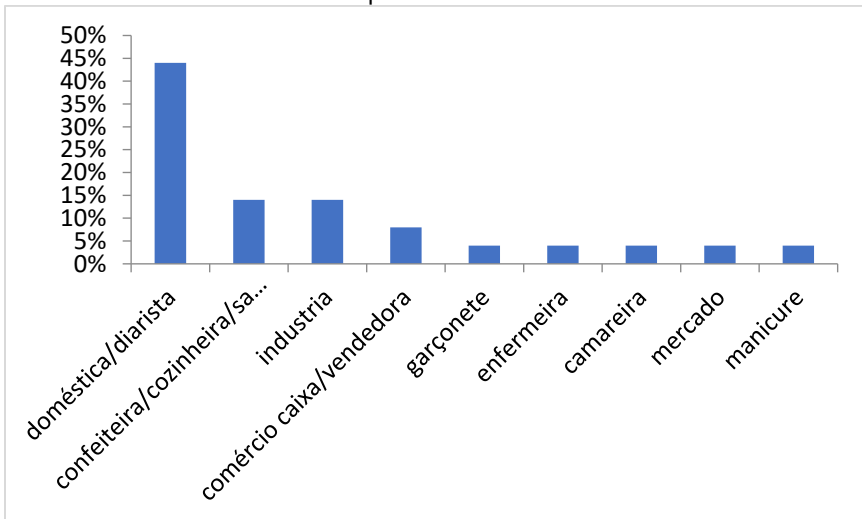


**Gráfico 7 - Atividade profissional dos pais – Escola Bairro**



Fonte: Questionário/Escola Bairro.  
Elaboração: a autora.

**Gráfico 8 - Atividade profissional das mães – Escola Bairro**

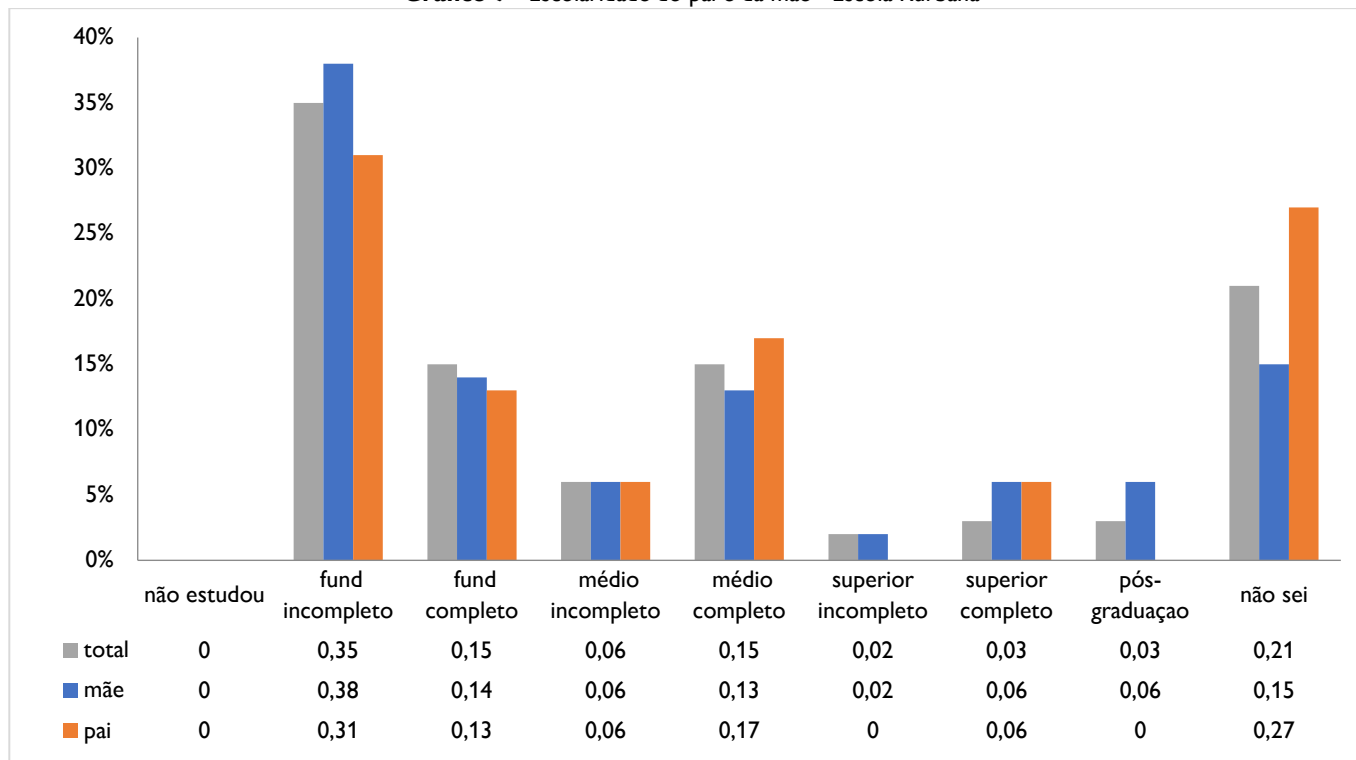


Fonte: Questionário/Escola Bairro.  
Elaboração: a autora.

Na Escola Rurbana, a maioria dos pais tem o ensino fundamental incompleto e é nulo os que não têm nenhum grau de instrução. A escolaridade do pai e da mãe, de maneira geral, aproximam-se. Porém,

neste caso, parece que as mães tiveram maiores possibilidades de acesso ao ensino superior. É expressivo, no entanto, o número de jovens que não sabem o nível de escolaridade do pai e ou da mãe, especialmente do pai, que quase dobra a proporção.

**Gráfico 9 - Escolaridade do pai e da mãe - Escola Rurbana**

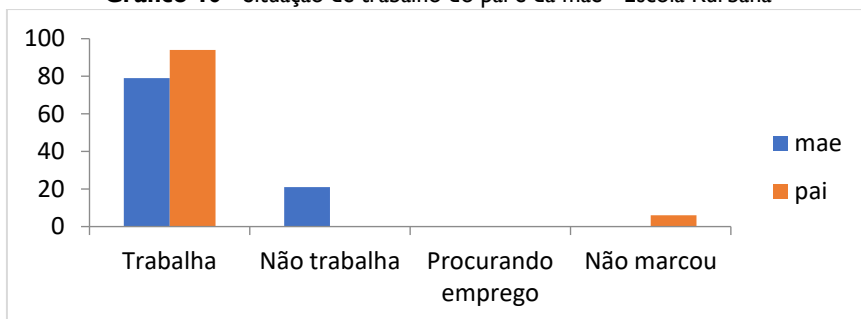


Fonte: Questionário/Escola Rurbana.

Elaboração: a autora.

A maioria dos jovens responderam que o pai e a mãe trabalham. Contudo, há diferença entre eles, sendo que a opção não trabalha aparece apenas no resultado da situação de trabalho das mães.

**Gráfico 10** - Situação de trabalho do pai e da mãe - Escola Rurbana

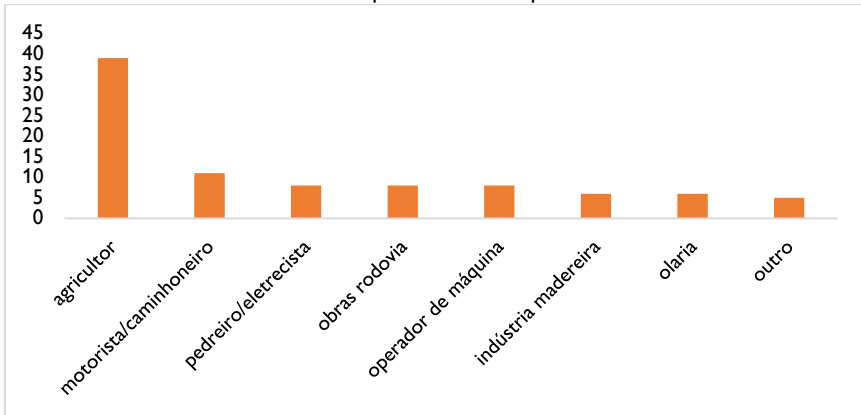


Fonte: Questionário/Escola Rurbana

Elaboração: a autora

Os dados sobre o trabalho dos pais mostram que a atividade principal tanto do pai quanto da mãe é a agricultura. Outras atividades mencionadas estão ligadas ao setor de transporte, construção civil e indústria, as quais aparecem com menos frequência nas atividades operadas pelos pais. Com relação à atividade da mãe, além do trabalho na agricultura, há um número significativo delas que se enquadram nas atividades de limpeza, alimentação e cuidado, e um décimo delas são professoras, o que indica que as mães com mais escolaridade exercem o magistério.

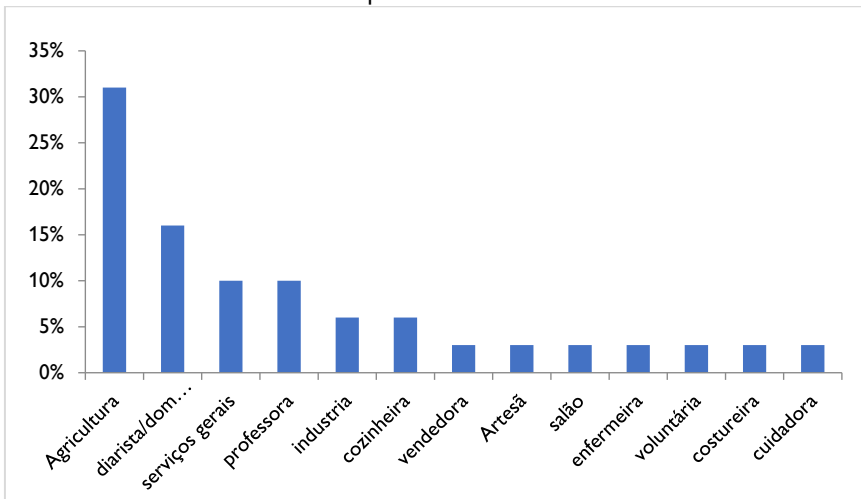
**Gráfico 11 - Atividade profissional dos pais - Escola Rurbana**



Fonte: Questionário/Escola Rurbana.

Elaboração: a autora.

**Gráfico 12 - Atividade profissional das mães - Escola Rurbana**



Fonte: Questionário/Escola Rurbana.

Elaboração: a autora.

Quando comparados os níveis de escolaridade dos pais dos estudantes das três escolas, percebem-se diferenças: em torno de um terço dos pais e mães dos jovens da escola Rurbana não concluíram o Ensino Fundamental, enquanto que no Centro essa proporção cai para um quinto para os pais e um quarto para a mães. Na Escola do Bairro em

torno de um terço dos pais e mães não concluíram o Ensino Fundamental, sendo que quase um quinto dos homens jamais havia frequentado a escola, porcentagem esta quase nula nos demais outros grupos.

Entre os pais que concluíram o Ensino Fundamental, há também diferenças entre as escolas, porém com um percentual menor por sexo: nas escolas Centro e Rurbana em torno de apenas 15% dos pais concluíram o Ensino Fundamental, mas não o Ensino Médio; e, na Escola do Bairro, esse quantitativo chega a um terço dos pais.

Tomando por base a conclusão do Ensino Médio, percebe-se que pelo menos metade dos pais da escola Centro tiveram maior acesso à educação, tendo em vista que mais de 50% concluíram a educação básica, índice que nas demais escolas vem sinalizado com um índice pouco menor, 34%. O menor índice de escolarização superior, com dados próximos de zero, aparece na escola Bairro.

Além da diferença entre as escolas, é possível perceber também uma diferença por sexo em praticamente todos os níveis, sendo que a maior diferença do percentual se encontra no nível superior completo, em que a proporção de mulheres que completaram a graduação é superior à proporção dos homens. Esse fenômeno observado acompanha os dados nacionais, em que o nível educacional das mulheres é maior que o dos homens.

**Tabela 1** - Distribuição da população de 25 anos ou mais de idade, por sexo e nível de instrução (%)

	Mulheres				Homens			
	Sem instrução e Fundamental Incompleto	Fundamental Completo e Médio Incompleto	Médio completo e Superior Incompleto	Superior Completo	Sem instrução e Fundamental Incompleto	Fundamental Completo e Médio Incompleto	Médio completo e Superior Incompleto	Superior Completo
Brasil	47,8	14,4	25,0	12,5	50,8	14,9	24,1	9,9
Sul	47,6	14,5	26,2	14,9	48,3	16,7	24,2	10,6
Escola Centro	25,0	17,0	38,0	20,0	25,0	23,0	37,0	15,0
Escola Bairro	37,0	32,0	31,0	0,3	40,0	37,0	23,0	0,0
Escola Rurbana	45,0	23,0	18,0	14,0	42,0	26,0	24,0	8,0

Distribuição percentual dos pais das três escolas, por sexo e nível de instrução.

Fonte IBGE, Censo Demográfico, 2010.

Fonte: questionários.

Um alto percentual de jovens das três escolas desconhecem o nível de escolaridade dos pais: 10% para a mãe e 28% para o pai. Os dados permitem construir duas hipóteses para esse resultado, sobretudo em relação ao pai, posto que quase um terço dos jovens afirmou não saber o nível escolar de seu genitor. A primeira hipótese é de que a atividade profissional do pai ou da mãe não tem relação com a formação escolar e, nesse caso, dada a pouca importância na vida cotidiana destes, faz com que os filhos tenham maiores dificuldades em abordar esse assunto. A segunda hipótese está ligada ao fato de que um quinto dos jovens moram somente com a mãe ou com os avós<sup>1</sup>, tendo pouco ou (quase) nenhum vínculo com o pai. Essa é uma hipótese plausível, pois, em muitos questionários, quando perguntados sobre a escolaridade do pai, apareciam anotações do tipo: “Que pai?” “Não tenho pai!”, entre outras. Ou então escrito apenas um “X” no campo referido a anotar a escolaridade do pai.

Quanto ao trabalho dos pais, foram poucos os jovens que responderam que o pai não trabalha. Houve também um pequeno grupo que não respondeu a essa questão. Situação diferente apareceu na resposta sobre o trabalho da mãe. Embora os dados mostrem uma similaridade na porcentagem de mães que não trabalham na Escola do Centro e na Escola Rurbana (em torno de um quarto), na Escola do Bairro o índice praticamente dobra, chegando a quase metade do número de mães que estão fora do mercado de trabalho. Essa diferença indica que mães da Escola Bairro teriam mais dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

No que se refere ao tipo de atividade do pai: 1) A agricultura é a atividade predominante para os pais dos estudantes da escola Rurbana; 2) Há pouquíssima representatividade do trabalho na indústria em todas as escolas, em especial na escola Rurbana; 3) A Construção civil é uma das principais atividades dos pais das escolas Centro e Bairro. Contudo, há uma diferença no padrão de ocupação dos pais nas duas escolas: na escola Centro aparece referência à ocupação de mestre de obra, pedreiro; e na escola do Bairro aparecem as atividades de servente de obra e pintor, que

---

<sup>1</sup> Embora já tivéssemos em outro momento indicado que o formato de família no grupo pesquisado seja predominantemente o nuclear, fica claro que há também outros tipos de família - que contam com apenas um dos cônjuges, famílias chefiadas por mulheres e famílias ampliadas. Percebemos que a desigualdade de gênero em relação aos cuidados dos filhos vincula mais às mulheres essa responsabilidade.

são atividades com menos qualificação ou prestígio social; 4) O setor de serviços é bastante representativo, mas com diferença entre as escolas e entre os setores. Assim, os trabalhos no serviço público aparecem com evidência apenas na escola Centro (policia, companhia de energia elétrica/hidráulica e bombeiro). O setor de transporte, motorista ou caminhoneiro são as principais atividades profissionais dos pais da escola Centro e a segunda da escola Rurbana, não havendo, contudo, a mesma representatividade na escola Bairro. Outras atividades, como mecânico e latoeiro são atividades mais comuns entre os pais dos jovens das escolas Centro e Bairro; 5) O comércio também é citado como setor prioritário para alocação de mão de obra dos pais das escolas Centro e Bairro.

O setor agrícola é um dos principais responsáveis pela economia do município, já que Irati possui mais de cem anos de existência e com formação essencialmente voltada à produção de grãos e tubérculos. Mesmo sendo de vital importância para a economia municipal, o setor agrícola, no entanto, pouco contribui para a geração e empregos formais, já que a maior parcela dos ocupados alocados neste setor trabalha por conta própria, com a família ou na informalidade.

Conforme os dados da tabela 2, as ocupações informais representavam, em 2010, a maior parcela (50,3%) do mercado de trabalho de Irati. Ainda que tenha sido registrada queda nesse indicador em relação a 2000, quando essas posições somavam 55,8%, trata-se de um mercado de trabalho marcado por alta informalidade e condições laborais precárias; condições que, possivelmente, se acentuaram desde a crise econômica nacional de 2014. O destaque entre as posições informais fica por conta dos trabalhadores para o próprio consumo, que observaram incremento no contingente de 199,7% entre 2000 e 2010, o que indica que a agropecuária de subsistência ainda é um nicho de ocupação possível neste contexto. O crescimento relativo de empregados sem carteira (13,4%) e por conta própria (36,3%) também pode estar associado a este movimento, ligado ao emprego temporário para as colheitas, mas também no setor de serviços, hipóteses que dependeriam de um estudo aprofundado, mas que fogem ao objetivo de nossa pesquisa.



**Tabela 2 - Ocupados segundo posição na ocupação, variação percentual e taxa de formalização/informalidade. Irati, 2000 e 2010**

Posição na ocupação	2000		2010		Variação %	Taxa formalização / informalidade	
	Nº	Part.	Nº	Part.		2000	2010
	Absoluto	%	Absoluto	%			
Empregado com carteira	9.192	41,8	13.568	48,0	47,6		
Carteira de trabalho assinada	8.729	39,7	12.645	44,7	44,9	44,2	49,7
Militar e funcionário público estatutário	463	2,1	923	3,3	99,4		
Empregador	539	2,4	499	1,8	-7,4		
Empregado sem carteira de trabalho	3.743	17,0	4.245	15,0	13,4		
Não remunerado	2.124	9,7	660	2,3	-68,9	55,8	50,3
Trabalhador para o próprio consumo	356	1,6	1.067	3,8	199,7		
Conta própria	6.052	27,5	8.248	29,2	36,3		
<b>Total</b>	<b>22.006</b>	<b>100,0</b>	<b>28.287</b>	<b>100,0</b>	<b>28,5</b>	-	-

Fonte: Censo demográfico.

Elaboração: a autora.

Nesse contexto, a escola Rurbana, embora seja considerada uma escola de perímetro urbano, está localizada num bairro próximo a várias localidades rurais e atende, em grande medida, filhos dos trabalhadores do campo. Esta proximidade com a zona rural parece ser, portanto, o principal motivo pelo qual a agricultura aparece como atividade predominante entre os pais da escola Rurbana.

O setor industrial é, por um lado, bastante significativo na ocupação dos pais das escolas Bairro e Rurbana, empregando um quinto destes. Por outro, esse setor absorve pouca mão de obra entre os pais da escola Centro.

Houve dificuldades para identificarmos com maior precisão os setores da indústria em que os pais estão alocados, pois os estudantes responderam de diversas formas esse registro, sem uma referência técnica específica que nos possibilitasse agregar tais atividades. Mesmo assim, conseguimos destacar entre as indicações do nome da empresa (fábrica e/ou indústria), bem como das funções nelas exercidas, o setor de móveis, de madeireiras, metalúrgicas, olaria, fosforeira, e fios e cabos elétricos automotivos. O trabalho na construção civil aparece

como atividade importante para os pais<sup>2</sup>. Porém, os dados de empregos formais nesse setor (tabela 3) indicam que houve queda significativa de um quarto de postos de trabalho nesta década. Essa queda evidencia, uma indicação de que o trabalho na construção civil na cidade, assim como no restante do país, está marcado pela informalidade, com os trabalhadores geralmente trabalhando por conta própria – os chamados trabalhadores autônomos – ou trabalhadores contratados sem registro em carteira, que são contratados e demitidos facilmente.

Costa (2011) realizou uma pesquisa sobre o mercado de trabalho no setor da construção civil comparando Brasil e França no contexto da flexibilização das relações de trabalho e na percepção dos trabalhadores frente a esse processo e concluiu que, no Brasil, o setor sempre se organizou com base na informalidade e na instabilidade. Por isso, o termo “peão” é comumente atribuído aos trabalhadores braçais da construção civil.

Percebe-se também uma multiplicidade de características e processos que decorrem do trabalho na construção civil, os quais podemos elencar: a) a confirmação de uma atividade extremamente masculina; b) há uma divisão clara do trabalho manual e do trabalho intelectual na construção civil: de quem planeja e de quem executa uma obra. No nosso campo de pesquisa há menção às atividades manuais, como “servente” e “pedreiro”. A primeira é a atividade menos remunerada nesse ramo, pois se trata de atividade que exige pouca formação/experiência técnica, mas muito esforço físico (nesta pesquisa, os dados referem-se principalmente ao trabalho dos pais dos jovens dos bairros mais periféricos). A segunda é uma atividade que exige um pouco mais de qualificação técnica e aparece na citação ao trabalho dos pais dos jovens da escola Centro; da força de trabalho da primeira – servente – é inferior ao valor do segundo – pedreiro – e,

---

<sup>2</sup> No município há registro de 62 empresas no ramo da construção civil, com registro de 688 trabalhadores formais. (IPARDES, 2018).

hierarquicamente, o servente está sempre submetido às ordens do pedreiro ou do mestre de obra; d) ambas as funções, apesar de utilizarem-se de algum incremento tecnológico no processo produtivo, são atividades braçais, que exigem constante dispêndio de força física e, geralmente, transcorrem em precárias condições de trabalho – ambiente sujo, barulhento, com calor ou frio excessivos, sem ou com poucos equipamentos de proteção pessoal, refeições geralmente feitas no próprio ambiente de trabalho e a maioria não possui carteira assinada e recebe por dia ou por produção.

**Tabela 03** - Estoque de empregos formais segundo setor e subsetor de atividade econômica. Irati, 2011, 2014 e 2017

Setor e subsetor de atividade economica	2011	2014	2017	Variação média anual	
<b>Extrativa mineral</b>	<b>36</b>	<b>46</b>	<b>40</b>	<b>1,8</b>	15
<b>Indústria de transformação</b>	<b>1.133</b>	<b>3.485</b>	<b>2.102</b>	<b>10,8</b>	65,79448
Prod. Mineral Não Metálico	179	236	147	-3,2	60,54422
Indústria Metalúrgica	62	131	40	-7,0	227,5
Indústria Mecânica	36	85	1	-45,0	8400
Elétrico e Comunic	70	1.293	1.108	58,5	16,69675
Material de Transporte	11	15	11	0,0	36,36364
Madeira e Mobiliário	391	729	366	-1,1	99,18033
Papel e Gráf	30	142	26	-2,4	446,1538
Borracha, Fumo, Couros	24	26	8	-16,7	225
Indústria Química	23	216	34	6,7	535,2941
Indústria Têxtil	17	101	17	0,0	494,1176
Alimentos e Bebidas	290	511	344	2,9	48,54651
<b>Serviços industriais de utilidade pública</b>	<b>35</b>	<b>5</b>	<b>35</b>	<b>0,0</b>	-85,7143
<b>Construção Civil</b>	<b>692</b>	<b>800</b>	<b>453</b>	<b>-6,8</b>	76,60044
<b>Comércio</b>	<b>2.052</b>	<b>3.571</b>	<b>2.318</b>	<b>2,1</b>	54,05522
Comércio Varejista	1.792	3.182	1.919	1,1	65,81553
Comércio Atacadista	260	389	399	7,4	-2,50627
<b>Serviços</b>	<b>1.612</b>	<b>2.724</b>	<b>1.797</b>	<b>1,8</b>	51,58598
Instituição Financeira	107	114	102	-0,8	11,76471
Adm Técnica Profissional	198	260	327	8,7	-20,4893
Transporte e Comunicações	293	773	289	-0,2	167,474
Aloj Comunic	449	787	365	-3,4	115,6164
Médicos Odontológicos Vet	492	567	619	3,9	-8,40065
Ensino	73	223	95	4,5	134,7368
<b>Administração Pública</b>	<b>1.006</b>	<b>1.378</b>	<b>2.312</b>	<b>14,9</b>	-40,3979
<b>Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca</b>	<b>405</b>	<b>387</b>	<b>304</b>	<b>-4,7</b>	27,30263
<b>Total</b>	<b>6.971</b>	<b>12.396</b>	<b>9.361</b>	<b>5,0</b>	32,42175

Fonte: Rais/MTb

Destaca-se o papel do setor de serviços para alocação dos pais das escolas Centro e Bairro. Esse dado parece significativo e cheio de sentido se percebermos que esse setor é responsável por metade da geração das riquezas de Irati e, também, responde por 19,2% dos empregos formais do município. Entretanto, ao olharmos para os empregos formais nesse setor, nota-se que houve queda no período estudado, o que pode indicar que parte significativa destes pais alocados no setor de serviços está trabalhando na informalidade. Outro dado importante parece ser o fato de que a inserção no setor de serviços também varia entre os segmentos sociais, sendo que neste caso a diferença mais significativa é sobre o serviço público, cujo resultado indica que os estudantes que têm pais empregados no serviço público são os alunos da Escola do Centro.

As atividades de motorista e ou caminhoneiro ficaram entre as principais atividades profissionais dos pais da Escola do Centro e a segunda da Escola Rurbana. Outras atividades também mencionadas, como mecânico, latoeiro, além de manifestarem as marcas tradicionais de um trabalho extremamente masculino, revelam que no conjunto das atividades dos pais dos jovens das Escolas do Centro e do Bairro esse setor de serviços é bastante representativo. O comércio também é citado como setor prioritário para alocação de mão de obra dos pais das escolas do Centro e do Bairro, não sendo relevante na escola Rurbana.

Com relação ao trabalho das mães, 24% dos jovens das escolas Centro e Rurbana responderam que a mãe não trabalha, e 74% apontaram que ela exerce alguma atividade laborativa. A diferença ocorre na escola Bairro, 39% dos jovens responderam que a mãe não trabalha, 53% que a mãe trabalha. Também, no indicativo de busca de emprego, o percentual é maior nesta escola.

Das mães que trabalham fora do domicílio, constatamos que o setor de serviços é predominante nas três escolas. Os dados mostram, no entanto, que as atividades formalizadas no setor de serviços são em maior quantidade ocupadas pelas mulheres, mães dos jovens da escola Centro. Já as atividades como confeitadeira, cozinheira, salgadeira, cuidadora, etc. são comuns nas três escolas, entretanto, o percentual é maior na escola Bairro, 20% a mais. Essas atividades são geralmente de baixa remuneração e com pouca proteção da legislação trabalhista ou previdenciária, sendo realizadas muitas vezes no próprio domicílio, concomitantemente com

outras atividades domésticas e de cuidado. Pode-se argumentar em relação a isso que a informalidade, em especial a associada ao setor de serviço, parece ser a saída mais comum para a falta de emprego, pois permite realizar uma atividade laborativa ao mesmo tempo que a concilia com as atividades domésticas e de cuidado, principalmente para mulheres com menor escolaridade.

Já a atividade comercial possui um percentual de emprego maior na escola Centro, 19%, seguida pela escola Bairro, 12%, mas é quase invisível na escola Rurubana, 3%. O crescimento significativo de empregos no setor no período indica que esta atividade permitiu a formalização das trabalhadoras comerciais, o que em geral não ocorreu em maior medida no setor de serviços.

O percentual das mães trabalhando no setor industrial é semelhante nas três escolas. Contudo, há uma baixa capilaridade dos empregos industriais entre as mulheres nesse setor, inferior ao percentual de homens. Não nos foi possível identificar e setorizar, no entanto, as atividades da indústria já que a maioria dos jovens não identificou a atividade, mas observamos que o setor elétrico-automotivo foi mencionado nas três escolas.

Muitas mães, no entanto, em especial na escola Bairro voltam suas atividades laborativas para o campo doméstico, seja em casa, na família, seja como trabalho doméstico remunerado.

Para Bruschini (1998), o estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade, à escolaridade, às características do grupo familiar, são fatores que estão sempre presentes na decisão das mulheres ao pretender ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, embora a necessidade econômica e a existência de emprego tenham papel fundamental.

O trabalho doméstico na forma de trabalho remunerado, para Avila (2016), surge como uma possibilidade de renda para mulheres em contexto de pobreza. Esse trabalho, contudo, geralmente não elimina o trabalho doméstico na família, colocando-as em uma jornada de trabalho intensiva, extensiva e intermitente. Assim, ao conjugarem a jornada de trabalho doméstico remunerado com o trabalho doméstico não remunerado, grande parte das mulheres comprometem seus momentos

de descanso ou lazer, bem como têm que abrir mão de projetos de formação ou do convívio social fora da esfera doméstica.

Em nossa pesquisa, percebemos, também, que a invisibilidade do trabalho doméstico não remunerado é representada como inatividade laborativa das mães na resposta dos estudantes, provavelmente pelo não reconhecimento do tempo e energia despendidos pelas mulheres/mães na realização das atividades no âmbito doméstico. Nesse caso, citando Kergoat (2016, p. 29), “é a própria definição de trabalho que implode”, pois ainda que à primeira vista apareça apenas que o trabalho doméstico, na esfera das necessidades humanas, não seja valorizado pela maioria dos estudantes, esses, provavelmente estão manifestando representações do trabalho doméstico como um trabalho não qualificado, não reconhecido, quando pago (mal pago), e que as mulheres normalmente não têm opção de escolher fazê-lo ou não, ou que apenas o trabalho remunerado, assalariado, seja a forma específica da produção e reprodução da existência humana nesta sociedade.

No mesmo sentido, salienta Hirata (2002), explicando-nos que ainda que tenha havido alguma modificação na divisão sexual do trabalho devido à crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, as atividades domésticas e de cuidado continuam sendo desempenhadas pelas mulheres, mesmo quando essas atividades são remuneradas. Por isso, o trabalho doméstico é ainda um elemento importante da divisão sexual do trabalho, pois “as bases em que se sustenta a divisão sexual do trabalho não parecem ameaçadas em seus fundamentos” (HIRATA, 2002, p. 25).

Na Escola Rurbana, apesar da pouca circulação das mulheres no mercado de trabalho, a atividade que elas realizam na agricultura não ficou invisível, sendo elencada por um terço dos entrevistados. Isso não significa que não possa haver diferença na divisão do trabalho por sexo na agricultura, tendo em vista que estudos nessa temática indicam haver divisão de tarefas definidas pelo gênero.

## **Conclusões**

Neste capítulo, procuramos apresentar a origem social dos jovens de três escolas públicas estaduais de Irati. Os dados sobre escolaridade mostram que há disparidades entre as condições de formação, sendo que

na Escola do Centro aparecem, de modo geral, os melhores índices de alfabetização, escolarização e ocupação. Ainda assim, na Escola do Centro há uma grande porcentagem de jovens das classes populares, com pais com baixa escolaridade, trabalhos precários e pouco qualificados.

Quanto a atividade laborativa, os dados evidenciam que a agricultura é a principal atividade de trabalho dos pais da escola Rurbana e o setor de serviço, a alocação dos pais das escolas Centro e Bairro. Contudo, a inserção no setor de serviços também varia entre os segmentos sociais, sendo as maiores desvantagens percebidas entre as ocupações dos pais das escolas do bairro.

As ocupações também diferem-se com relação ao gênero, ficando perceptível uma maior alocação dos pais em atividades de trabalho remunerado e em atividades tradicionalmente consideradas mais masculinas, enquanto que sobre as mães, além da alocação ser menor, a maioria se insere em atividades socialmente ditas femininas, como o trabalho doméstico, seja em casa, na família, seja como trabalho doméstico remunerado, em especial na escola do Bairro, na qual o índice de mães sem atividade de trabalho remunerado e ou que voltam suas atividades laborativas para o campo doméstico, remunerado, é significativamente maior. Há uma similitude quanto a divisão social do trabalho, ou seja, as atividades domésticas e de cuidado continuam sendo desempenhadas pelas mulheres, mas quando essas atividades são remuneradas, são realizadas majoritariamente por mulheres mais pobres e com menor escolaridade.

A origem social dos pais das escolas públicas estaduais de Irati se assemelham em muitos aspectos, mas também apresenta significativas disparidades. Neste sentido, tomando como base a perspectiva de Bourdieu, a qual pressupõe que escolarização e a ocupação dos pais podem exercer um efeito de destino na vida dos filhos, podemos aferir que os jovens da escola do bairro ocupam dada posição social de desvantagem.

Portanto, cabe a escola, como instituição transformadora e democratizadora, problematizar e compreender o lugar que ocupa na socialização, formação e projeção da escolaridade da juventude, em especial dos jovens das camadas populares, que são marcados por um contexto de desigualdade social; pois, do ponto de vista de Bourdieu

(1999) a transmissão da herança depende, para todas as categorias sociais, (mas em graus diversos), dos veredictos das instituições de ensino, o qual pode confirmar o capital cultural da família, mas também contrariá-los ou ainda, se opor a eles.

## Referências

ÁVILA, M. B. O tempo do trabalho doméstico remunerado. In: ABREU, A. R. d. P; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. R. (orgs). Trad. Carol de Paula. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectiva interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**; Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção estudos/dirigida por J. Guinsburg).

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Com contribuições de A. Accardo et al. Vários tradutores. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRUSCHINI, M. C. Trabalho das mulheres no período de 1985 -1996. São Paulo: FCC/DPE, 1998. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1328/arquivoAnexado.pdf](https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1328/arquivoAnexado.pdf). Acesso em: 9 mar. 2019. Acesso em: 9 set. 2020.

COSTA, L. R. Subcontratação e informalidade na construção civil, no Brasil e na França. **Cad. CRH** [online]. v.24, n.62, p.413-434, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n62/a12v24n62.pdf> Acesso em: 19 abril. 2020.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: MARUANI, M.; HIRATA, H. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico: (1991, 2000 e 2010)** Disponível em:



<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25089-censo-1991-6.html> Acesso em: 2 jul. 2020.

INSTITUTO PARANENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL DO PARANÁ – IPARDES. **Indicadores do Município de Irati**, (2018). Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/> Acesso em: 10 jul. 2020.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

# A ATUAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE IRATI-PR<sup>1</sup>

Elis Daiane R. Sava<sup>2</sup>  
Marisa Schneckenberg<sup>3</sup>

## Introdução

O Grêmio Estudantil tem como função representar os alunos, debater e buscar soluções e desenvolvimento de projetos educacionais diante da comunidade escolar e da sociedade. Trata-se de uma das instâncias colegiadas que constituem a Gestão Escolar Democrática.

Desta forma, a presente pesquisa busca contribuir com as discussões sobre gestão democrática e tem por objetivo analisar a atuação do Grêmio Estudantil na gestão escolar em duas instituições de ensino do município de Irati-PR, a partir de uma análise documental. Este estudo problematiza como os Grêmios Estudantis das duas instituições estão comprometidos com os princípios da Gestão Escolar Democrática e como isto está evidenciado no Projeto Político Pedagógico, no Estatuto e no Livro Ata do Grêmio Estudantil.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, realizando um estudo bibliográfico (Pateman, 1992; Bourdieu, 1996, 2004, 2014; Nobre, 2004; Souza, 2012, 2019; Marangon, 2014; Paro, 2016; Pereira e Silva 2018; Freitas, et. al., 2020; Lima 2021) e uma análise de documentos oficiais, bem como a legislação educacional supracitada.

---

<sup>1</sup> Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação UNICENTRO/Irati/PR. Link: <https://www3.unicentro.br/gepoge/>

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação E-mail: [elissava08@gmail.com](mailto:elissava08@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UNICENTRO – Campus Irati. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. E-mail: [marisaunicentro@hotmail.com](mailto:marisaunicentro@hotmail.com).

Para a análise e interpretação da problemática, utilizou-se uma abordagem fundamentada no estruturalismo construtivista. Neste sentido,

[...] a análise das estruturas objetivas (...) é inseparável da análise da gênese nos indivíduos biológicos das estruturas mentais que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais e da análise da gênese das próprias estruturas sociais” (BORDIEU, 2004, p.26).

Desta forma, compreende-se que esta perspectiva epistemológica parte da premissa dialética entre o indivíduo e a estrutura social, a partir da qual é possível estudar as estruturas objetivas e subjetivas, de modo a compreender o funcionamento do mundo social e suas relações com os indivíduos, a fim de refletir sobre sua complexidade (BORDIEU, 2004).

O estudo está sistematizado em três momentos: o primeiro é destinado a compreender como se constituiu a gestão democrática no Brasil, seu histórico autoritário e os tipos de democracia. Assim, procura estabelecer a distinção entre os termos “administração” e “Gestão Escolar Democrática”, entendendo que esta resulta na efetivação de processos coletivos e participativos.

No segundo momento, aborda-se o Grêmio Estudantil como um espaço de participação e democracia na escola, onde os estudantes podem aprender a desenvolver suas habilidades de liderança, de participação e de diálogo, suas funções e características.

O terceiro momento tem como objetivo analisar de que forma é desenvolvida a organização do Grêmio Estudantil e das demandas escolares. É feita a análise da atuação do Grêmio através de sua legislação e contribuição na prática da gestão democrática, apresentando os dados aferidos nos documentos e a análise da atuação do Grêmio Estudantil nas demandas escolares.

## **Gestão escolar: do histórico autoritário aos tipos de democracia**

Compreender a gestão escolar é um desafio, pois se trata de um campo complexo que envolve uma variedade de agentes e suas interrelações. Neste sentido, é necessário compreender como se

constituiu a Gestão Escolar Democrática no Brasil, para então delimitar as ações e objetivos do Grêmio Estudantil enquanto instância colegiada da escola de Educação Básica.

Em um primeiro momento, a gestão escolar era concebida como administração escolar, ou seja, seus pressupostos teóricos vêm da administração clássica de empresas. Assim, “O enfoque da teoria geral da administração técnico-burocrática aplicado à educação trouxe consequências para a forma de se realizar a gestão da educação: foco na eficiência e na eficácia, busca de soluções técnicas” (PEREIRA; SILVA (2018, p. 142). Neste sentido, a educação sistematizada no Brasil era voltada para uma pequena elite e só com o desenvolvimento do capitalismo industrial surge a necessidade de ampliar o sistema educacional para contemplar a necessidade de mão-de-obra qualificada.

Neste período, muitas ideias progressistas ganharam força por conta da industrialização do país. Com o advento da Escola Nova, essa fase acabou sendo marcada por diversas manifestações, protagonizadas por Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando Azevedo (1894- 1974), Lourenço Filho (1897-1970), Antônio Arruda C. Leão (1887- 1966) e José Q. Ribeiro (1907-1990), entre outros. Tais manifestações ficam expressas no “Manifesto dos Pioneiros” de 1932, que teve grande influência na história da educação brasileira, uma vez que contribuiu para a construção de políticas educacionais mais progressistas e democráticas. No entanto, o golpe de 1964 e a instituição da Ditadura Militar submeteram a educação a um regime autoritário e centralizador.

Desta forma, a “[...] ditadura cerceava a liberdade de pensamento do povo e, mais especificamente, o pensamento crítico dos educadores” (DELBERIO, 2008, p.60). O governo militar interferiu fortemente na educação, implantando uma série de reformas que tiveram um impacto significativo no sistema educacional. Ou seja, “[...] a Ditadura Militar privilegiou uma forma de administração escolar voltada para a educação tecnicista, conforme as necessidades produtivas” (PEREIRA; SILVA 2018, p. 142). Neste sentido, pode-se afirmar que este momento foi marcado pela implementação de uma educação voltada às necessidades da mão-de-obra para a crescente industrialização, fruto da influência do capital estrangeiro.

A concepção teórica de Bourdieu ressalta que “[...] não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la[...]” (BOURDIEU, 1996, p.15). Partindo desse pressuposto, compreende-se que as políticas educacionais não se constituem a partir da realidade imediata, mas sim de um processo histórico envolvendo fatores políticos, econômicos, sociais e culturais.

Desta forma, salienta-se que a base da administração escolar vem dos pressupostos teóricos da administração clássica de empresas devido ao momento histórico de sua implementação. Marangon (2014, p.32) classifica a administração como “[...] uma forma centralizadora e autoritária a quem detém o poder, em um vínculo hierarquizado”. Depreende-se, portanto, que este conceito, em um período de Ditadura Militar, seria o mais adequado e legitimado pelo poder do Estado.

Contudo, posteriormente, o mesmo conceito se opôs ao momento histórico da década de 1980, em que propunha a redemocratização do país, buscando restaurar os direitos civis e desenvolver um sentimento de liberdade e democracia. “A partir daqui se assume que a administração de uma fábrica (...) não poderia ser transplantada para uma escola” (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 143).

Buscando romper com essa visão tecnicista e de neutralidade que historicamente permeou o conceito de administração escolar, surge o termo “gestão” (DRABACH; MOUSQUER, 2009). Desta forma, podemos compreender que essas mudanças vão além do termo, pois buscam superar a imparcialidade/neutralidade e demonstrar sua função política de transformação social. Partindo desse pressuposto é possível afirmar que

[...] a gestão democrática não está limitada à escola, uma vez que é um princípio pedagógico e um preceito constitucional. Ela é intrínseca a uma concepção democrática e emancipadora de educação o que contrapõe a ideia de uma educação tecnocrática ou autoritária (FREITAS, et. al., 2020, p.453).

Ou seja, o conceito de gestão deixa escopo para o diálogo entre a escola e a sociedade, de maneira a valorizar as manifestações sociais. Assim, a gestão pode ser definida como “[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais

públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia” (LÜCK, 2009, p.24).

A concepção de gestão democrática na educação é respaldada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE-Lei 10.127/2001). Estes determinam normativas que amparam a concepção de gestão democrática.

A Constituição Federal (1988), em seu artigo 206, parágrafo VI, concebe que o ensino brasileiro deverá ser ministrado com base nos princípios da gestão democrática, na forma da lei. Ou seja, estabelece que toda a comunidade escolar deve ter a oportunidade de participar das decisões sobre o funcionamento da escola.

Isso é reafirmado na LDB 9394/96, em seu artigo 3º e no parágrafo VIII, quando afirma que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, 1996).

A Lei nº 14.644, de 2023, que alterou a LDB 9.394/96, reforça os princípios da gestão democrática da educação pública. Estes determinam que a gestão democrática na educação básica oferece ampla autonomia e envolve a participação dos profissionais da educação e de toda a comunidade escolar.

O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país e, em sua meta 19, visa:

Assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2001, s.p.).

Entretanto, é fundamental não perder de vista que “[...] a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação” (OLIVEIRA, 2007, p.95). Assim, a sua real efetivação nas instituições escolares se concretiza nas relações cotidianas, a partir dos processos coletivos e participativos em todas as ações tomadas no âmbito da escola. Ou seja, “sem o diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de

opiniões, o que significa que, sem contradição, sem diversidade, não há democracia” (SOUZA, 2019, p. 273).

Diante deste desafio, compreender e utilizar procedimentos democráticos é fundamental para assegurar, em espaços institucionais, a participação da comunidade escolar e conseqüentemente contribuir para a efetivação da gestão escolar em uma perspectiva democrática. Nobre (2004, p. 26) explicita que “[...] o exercício da democracia depende não apenas da sua garantia por meio de direitos, mas também de uma cultura política democrática que lhe dê sustentação”. Por este motivo, torna-se necessário discorrer sobre o modo de organização política que proporciona os meios para a tomada de decisões.

A democracia pode ser compreendida como participativa, representativa ou deliberativa, sendo que “[...] esse é o tipo de sistema que deveria ser valorizado, e inclui uma série de padrões ou critérios pelos quais um sistema político pode ser considerado ‘democrático’” (PATEMAN, 1992, p.26).

A democracia participativa pode ser compreendida como um sistema no qual as decisões sobre assuntos públicos são diretamente tratadas através da participação direta do cidadão.

[...] para que exista uma forma de governo democrática é necessária a existência de uma sociedade participativa, isto é, uma sociedade onde todos os sistemas políticos tenham sido democratizados e onde a socialização por meio da participação pode ocorrer em todas as áreas (PATEMAN, 1992, p.61).

Sobre o enfoque teórico de Rousseau, Pateman (1992) aponta que o processo participativo é educativo. Ou seja, quanto mais os indivíduos exercerem sua capacidade participativa, mais estariam preparados para exercer tal função. O objetivo é entender que democracia significa participação de todos na formação do poder para desenvolver o interesse comum em uma ação responsável, individual, social e política. Isto dá suporte à vontade geral, que é a de compreender que os interesses públicos e privados estão interligados (PATEMAN, 1992).

A democracia representativa pode ser analisada como um sistema de governo em que as decisões políticas não são tomadas diretamente pelos cidadãos, mas por representantes eleitos por eles. Pateman (1992, p.14), apoiada na teoria de Schumpeter (1943), aponta que “os únicos

meios de participação abertos ao cidadão são o voto para o líder e a discussão”. Desta forma, o representante eleito é responsável por agir, falar e decidir ‘em nome do povo’, de uma comunidade ou de um grupo. Isto pode ser feito em Parlamentos, Câmaras, Congressos ou Assembleias da República.

A democracia deliberativa propõe que o ato participativo não deve se encerrar no ato do voto, mas também na afirmação do poder dos indivíduos por discussões e negociações baseadas no interesse de grupos particulares. A busca é por justificar as decisões tomadas pelos cidadãos e pelos seus representantes.

Desta forma, compreende-se que o conceito de democracia vai além de uma definição simples de governo do povo ou de um sistema de governo onde os dirigentes são escolhidos através de eleições populares. A democracia pode ser “[...] entendida como prática social pela qual se constrói a convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos históricos” (PARO, 2016, p.11).

Neste sentido, a democracia contempla conflitos e o respeito à diversidade e tem um caráter emancipatório, proporcionando meios para que os sujeitos compreendam melhor sua realidade e participem ativamente do processo de tomada de decisões. Assim, compreende-se que “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la” (PARO, 2016, p.33). Com base nesta proposição, a busca por democracia na escola inclui o compartilhamento do poder de decisão, ou seja, define direitos, deveres e responsabilidades a cada indivíduo.

[...] a participação da comunidade na escola, como **todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar**, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 2016, p. 24, grifos nossos).

O destaque demonstra que o processo democrático está em constante movimento. Desta forma, orienta a comunidade escolar para o diálogo e a participação em prol do bem comum, rompendo com as amarras burocráticas e colaborando para a consolidação de uma cultura democrática na escola.

Os mecanismos que possibilitam a efetivação da gestão escolar democrática, são as instâncias colegiadas, que pressupõem a participação



de toda a comunidade escolar, “[...] ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não perderá poder – já que não se pode perder o que não se tem -, mas dividindo responsabilidades” (PARO, 2016, p. 16).

Desta forma, as instâncias colegiadas são espaços de representação: o Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e o Grêmio Estudantil, por exemplo. Galina e Carbello (2007. p.11) apontam que “é pela utilização desses espaços, fruto da conquista da própria comunidade, que a gestão democrática ganha força e pode transformar a realidade escolar”.

A partir desta visão, conclui-se que as instâncias colegiadas são essenciais para a existência da escola pública democrática, pois possibilitam a participação da comunidade envolvendo-a na tomada de decisões.

### **Grêmio estudantil: participação e democracia na escola**

O Grêmio Estudantil é um canal direto que legitima a participação dos estudantes na gestão escolar, sendo formado por representantes eleitos democraticamente por seus pares. Desta forma, o Grêmio Estudantil se apresenta como um espaço destinado aos estudantes, que terão a oportunidade de “[...] desenvolverem e exercitarem potencialidades importantes na dimensão de seres sociais que, vivendo em sociedade, precisam de um olhar crítico e consciente acerca de si e do mundo” (LIMA, 2021, p.35).

Nesse contexto, o Grêmio Estudantil, proporciona a participação e envolvimento dos discentes na vida escolar. Assim, é importante destacar que “[...] o Grêmio é o reflexo dos alunos, pois os representa e serve de elo de ligação com a direção e a equipe técnica da escola e a comunidade onde está inserida a instituição educativa” (VEIGA, 2013a, p.123).

A representação estudantil é um importante espaço de diálogo, reflexão, aprendizado, responsabilidade e exercício da cidadania. Ou seja, pode ser compreendida como um caminho de democratização da escola.

Araújo (2009) aponta que ele tem a função de estimular a colaboração e a solidariedade dentro da escola, de modo a construir uma cidadania ativa, consciente e comprometida com a educação de todos.

Sua existência ativa e representativa é primordial para uma escola verdadeiramente democrática. Assim, os Grêmios Estudantis são

[...] imprescindíveis para o exercício democrático de cidadania, bem como para o resgate da dimensão política no interior da escola, entendendo política como a arte dos seres humanos discutirem, deliberarem e interferirem no mundo em que vivem (ARAÚJO, 2009, p. 259).

A valorização e a legitimidade dos Grêmios Estudantis como órgãos representativos dos interesses dos alunos e da discussão coletiva é um elemento importante no exercício da gestão democrática. Ele permite que os estudantes participem de forma efetiva na organização político-pedagógica da escola, sendo uma das formas de dar voz aos jovens.

O Grêmio tem seu princípio nos Movimentos Estudantis da década de 1980, sendo fundamental na luta contra o regime militar em mobilizações populares por direitos sociais, bem como no exercício da cidadania e democracia. Ele se estruturou como um espaço de manifestação das demandas dos alunos com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais (BRASIL, 1985).

Instituído pela Lei nº 7398/85 do Grêmio Livre, que garante a livre organização dos estudantes secundaristas e, em seu artigo 1º, assegura-lhes o direito de se organizarem em entidades autônomas que representem seus interesses. Esta participação foi reafirmada pelo Estado do Paraná com a Lei nº 11.057/95, que garante nos seus artigos 1º e 2º a livre organização e estabelece que é de competência dos alunos a organização dos critérios, do estatuto e demais questões. O artigo 5º veda qualquer interferência estatal e/ou particular que venha a prejudicar ou impedir as atividades do Grêmio (PARANÁ, 1995).

É através dele que os alunos têm a oportunidade de discutir novas ideias em benefício da escola e da comunidade, criando um ambiente de participação, interação, aprendizagem, cidadania e desenvolvimento de um senso crítico. Por isso se faz necessário reconhecer a importância de estimular a participação dos jovens nas discussões político-pedagógicas na escola. Assim, “a escola é um espaço riquíssimo de possibilidades, onde os alunos têm muito, não só para ouvir, mas para dizer; não só para aprender, mas para criar; não só para reclamar, mas para agir” (LUZ, 1998, p. 2).

Partindo desse pressuposto, a escola é um espaço repleto de oportunidades e potencialidades para os alunos, ou seja, pode promover um ambiente onde os alunos têm a oportunidade de expressar suas ideias, dúvidas e opiniões. Desta forma, o Grêmio Estudantil é um espaço que permite aos alunos discutirem, criarem e ajudarem a identificar e resolver os vários problemas do dia-a-dia na escola.

Entende-se que “o saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante o processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contrariedade que as permeia” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 52).

O conhecimento adquirido por meio das ações do Grêmio Estudantil pode levar os agentes a questionar as estruturas e as dinâmicas sociais vigentes.

### **O Grêmio Estudantil e sua contribuição na prática da gestão democrática**

O Grêmio Estudantil proporciona um espaço de aprendizagem, convivência, responsabilidade, cidadania e comprometimento com as demandas da escola. Diante disso, cabe apontar como os Grêmios Estudantis das instituições de ensino (IE-1)<sup>4</sup> e (IE-2), do município de Irati-PR, cumprem os princípios da gestão democrática. Esta pesquisa foi realizada com base nos documentos normativos das referidas instituições, sendo eles o PPP, o Estatuto e o Livro Ata dos Grêmios.

Parte-se da perspectiva de que os fenômenos não ocorrem isoladamente, ou seja, a pesquisa não pode considerar apenas os indivíduos, mas também os campos sociais em que eles operam. Sob a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, fica evidente que “a estrutura do campo, num dado momento da história, mostra a relação de forças entre os agentes” (BONNEWITI, 2003, p.61). Diante disso, cabe a esta pesquisa apresentar as instituições de ensino que compõem a investigação.

---

<sup>4</sup> Para preservar a identidade dos estabelecimentos de ensino escolhidos, as Instituições de Ensino foram nomeadas como (IE- 1) e (IE-2).

A IE-1 está localizada na área central da cidade. Foi fundada em 1975 pelo então governador em exercício Emílio Gomes. De acordo com seu PPP (2011, p.06), “[...] fora criada para atender alunos da periferia urbana, oriundos na grande maioria de famílias carentes e assalariadas de baixos recursos socioeconômicos”. Em 1992, passou a atuar como Colégio Estadual de 1º e 2º Graus, posteriormente como Ensino Fundamental e Médio, passando a ofertar o curso técnico.

A IE-2 está localizada em um bairro da cidade. Foi fundada em 1965 pelo então Governador em exercício Paulo Pimentel. Em 1986, foi autorizada a implantação gradativa e o funcionamento das 5ª a 8ª séries do Ensino de 1º Grau. Em 1996, passou a atender o Ensino de 1º e 2º Graus, posteriormente nomeados como Ensino Fundamental e Médio, também ofertando cursos técnicos. Atende a um corpo discente de classe média e baixa oriunda dos bairros próximos.

Para a efetivação dessa pesquisa, foi realizado um estudo documental do PPP, do Estatuto e Livro Ata dos Grêmios das duas instituições. Foram elaborados dois roteiros de análise, através dos quais se buscou evidenciar como os documentos preveem mecanismos para a participação dos alunos na gestão escolar.

Parte-se do pressuposto de que PPP é o instrumento norteador das práticas pedagógicas e precisa refletir a realidade da escola e ser elaborado de forma coletiva. Conforme Veiga (2013b, p. 11), o PPP “[...] é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade”. Ou seja, é um importante instrumento para contextualizar onde o Grêmio Estudantil está inserido, uma vez que indica se a escola tem uma cultura democrática, se há espaço para a participação dos estudantes nas decisões da escola, e se há recursos disponíveis para o Grêmio.

Observa-se que o Projeto Político Pedagógico da IE-1 e IE-2 é um documento essencial na organização e regulamentação, com a finalidade de conduzir a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida nas instituições. Conforme Souza (2019, p. 278) “[...] a forma como o PPP é construído indica o quanto ele potencialmente é capaz de servir de instrumento em favor da gestão democrática na escola”. O PPP (2011, p. 05) da IE-1 é contemplado como um “[...] instrumento que proporciona à escola constituir-se num espaço de exercício de liberdade e

autonomia”. O PPP da IE-2 ressalta que o documento foi elaborado coletivamente e está amparado pelas legislações e diretrizes da SEED-PR, explicitando que ele “tem o intuito de garantir o bom desempenho da comunidade escolar e principalmente resgatar a função social da escola pública” (PPP da IE-2, 2014, p. 04).

Quanto à concepção de gestão escolar, o PPP da IE-1 se identifica com a concepção de gestão em uma perspectiva democrática, uma vez que a compreende como compartilhada e

[...] visa a identificação dos problemas do estabelecimento e a busca de alternativas para intervir na realidade escolar, através da autogestão onde todos os participantes são também gestores de suas próprias atividades, inexistindo relações de subordinação (PPP da IE-1, 2011, p. 33).

A IE-2 também se identifica com a perspectiva de gestão democrática, apontando a intenção de envolver toda a comunidade escolar. Fica evidente um movimento das instituições em busca da efetivação de uma cultura democrática na escola.

[...] a democracia não se constrói apenas com discurso, mas necessita de ações e práticas que possam corporificá-la. E isso costuma levar tempo para aprender. Mas, sem dúvida, só se aprende a fazer, fazendo, experimentando, errando e acertando. Então, é preciso criar espaços para a participação de todos na escola, para se aprender a exercitar a democracia (DELBERIO, 2008, p. 4).

Neste sentido, os documentos apontam a intenção de ampliar a participação e dividir responsabilidades, expandindo as possibilidades de soluções de problemas e conflitos inerentes ao ambiente escolar por meio do diálogo. Os PPPs mencionados reforçam a ideia de democratização do processo pedagógico, fruto de permanente reflexão e trabalho coletivo. Paro ressalta que

[...] na medida em que conseguir a participação de todos os setores da escola nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições de pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos (PARO, 2016, p.17).

Desta forma, entender como as instituições compreendem a sociedade é fundamental, uma vez que este estudo entende que a relação

entre a escola e a sociedade é complexa e dinâmica. A concepção de sociedade presente no PPP das duas instituições segue o princípio de que “[...] influencia o meio em que vivemos através dos costumes, valores, cultura, que esta mesma sociedade prega” (PPP da IE-2, 2014, p.32). Estes “influenciam de modo geral na educação das pessoas em comunidade” (PPP da IE-1, 2011, p.31).

É possível compreender que a sociedade é um sistema de relações sociais, impregnadas por costumes, valores e cultura que são alguns dos principais fatores que influenciam na educação. E, assim,

[...] uma abordagem em termos de espaço social e de campos sociais é dotar-se de conceitos e instrumentos que permitem não apenas analisar a posição dos grupos e suas relações, mas também compreender a tendência à reprodução da ordem social” (BONNEWITI, 2003, p. 51-52).

A educação é um processo social que ocorre dentro de um contexto cultural, que pode influenciá-lo de muitas maneiras, ou seja, levanta questionamentos importantes sobre essa concepção para a educação. Os PPPs apontam que cabe à escola oferecer elementos para os alunos tornarem a sociedade mais justa, solidária e igualitária, na qual todos tenham as mesmas oportunidades.

Entretanto, é importante ressaltar que a escola também pode ser compreendida como “[...] uma organização formal que foi constituída para atender a uma dada perspectiva de formação dos cidadãos, controlando-os e disciplinando-os para este fim” (SOUZA, 2012, p.163-164). Partindo desse pressuposto é possível questionar a função da escola na sociedade, entendendo que, além de ser um lugar de aprendizado, é através dela que muitos comportamentos são socializados e moldados de acordo com certos valores e normas.

Nesse sentido, sob o pensamento de Bourdieu (1996), compreende-se que a escola não pode ser explicada isoladamente, mas sim por uma rede complexa de relações. Desta forma, é possível compreender que o papel da escola na sociedade é complexo e controverso. Ou seja, a escola não é um ambiente neutro, mas um campo de luta simbólica entre os diferentes agentes (BOURDIEU, 1996).

Neste sentido, Paro propõe que

[...] aquele que tem seus direitos respeitados dentro da escola, fazendo-se sujeito de relações democráticas na situação de ensino, estará mais predisposto a relacionar-se democraticamente e a defender seus direitos de forma mais consistente na sociedade em geral (PARO, 2016, p.112)

Assim, a IE-1 em seu PPP (2011, p.41) procura

[...] proporcionar meios para a formação do homem crítico, criativo, independente e competente, que domine uma gama de conhecimentos e que reflita a problematidade de contexto social e da ciência e que contribua para a libertação de seus semelhantes.

Da mesma forma, a IE-2 aponta em seu PPP (2014, p.04) que o colégio

[...] visa potencializar a formação de alunos enquanto cidadãos plenos e conscientes capazes de transformar a sociedade e o mundo com atitudes e ações, as quais lhes foram inculcadas em nossas escolas através do seu papel socializador.

O Grêmio Estudantil, nosso objeto de estudo, é contemplado no Projeto Político Pedagógico das instituições como uma organização autônoma dos estudantes que proporciona escopo para o aprendizado, a interação, a cidadania e a responsabilidade.

Este órgão colegiado é composto por alunos matriculados e democraticamente eleitos, tendo como objetivo representar os interesses dos discentes, organizando, discutindo e criando ações e projetos culturais, esportivos e sociais. Neste sentido, a organização autônoma dos estudantes proporciona um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e exercício de sua cidadania. Assim

[...] a organização estudantil é a instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula. A consciência dos direitos individuais vem acoplada à ideia de que estes se conquistam numa participação social e solidária” (VEIGA, 2013a, p. 120-121).

O PPP da IE-1 (2012, p. 97) explicita que

[...] quando bem organizado, (...), comprometido com as ações que pretende realizar, poderá ampliar o alcance e o impacto de suas iniciativas, contribuindo

dinâmica e efetivamente para o fortalecimento da democratização da gestão escolar.

Veiga (2013a, p.123) ressalta que

O Grêmio Estudantil não é instrumento de luta contra a direção da escola, mas uma organização onde se cultiva o interesse dos estudantes, onde eles têm possibilidade de democratizar decisões e formar o sentimento de responsabilidade.

Compreende-se, portanto, o Grêmio Estudantil como um espaço privilegiado que oportuniza aos estudantes que resolvam seus conflitos e se unam em busca de interesses em comum. Desta forma, a relação entre gestão e Grêmio pode ser considerada fundamental na resolução dos problemas da instituição. Tal pode ser observado no PPP da IE-1, quando destaca a importância da atuação do Grêmio Estudantil, vez que este órgão colegiado tem a capacidade de dialogar com diversos setores da escola e, desta forma, fortalecer a cultura democrática.

O PPP da IE-1 ressalta que a diretoria foi democraticamente eleita e na ocasião

[...] concorreram cinco chapas e **inteiraram-se do estatuto** e do regime escolar, bem como desenvolveram atividades programadas, dentro de um plano de ação, que contribuíram para o processo ensino-aprendizagem e para o bom andamento do cotidiano da escola” (PPP da IE-1, 2011, p. 97, grifos nossos).

O destaque demonstra que o estatuto já havia sido organizado previamente por diretorias anteriores, entretanto não fica explícito no documento quem foram os responsáveis pela elaboração deste estatuto. Conforme supracitado, o PPP da IE-1 ainda indica a existência de um plano de ação, entretanto este não aparece no documento.

O Grêmio Estudantil da IE-2 foi implementado na instituição em 1997, conforme PPP (2014, p.11) com a função de “[...] luta pelos direitos dos alunos, reunindo-se mensalmente para discussão e realização de atividades em prol dos educandos”. Este possui uma sala para a realização de suas atividades.

As atribuições do Grêmio Estudantil, de acordo com o PPP da IE-2 (2014), são: reunir-se uma vez por mês e extraordinariamente quando necessário; reunir os alunos em atividades socioculturais; cooperar com



direção, professores, funcionários e alunos no trabalho escolar; trabalhar na edição do jornal do colégio, que deve ser mensal ou bimestral; e participar de eventos promovidos pela SEED e pelo colégio. Além disso, determina a realização de atividades culturais, recreativas e esportivas na comunidade onde a Instituição está inserida, oportunizando uma melhor interação entre alunos e o colegiado.

Com a intenção de verificar a atuação do Grêmio nas demandas escolares, buscou-se observar quais projetos desenvolvidos na escola fazem referência à ação do Grêmio. Observa-se que o PPP da IE-1 não faz nenhuma referência à ação do Grêmio Estudantil na elaboração ou realização deles. Ou seja, se há envolvimento do Grêmio, isto não fica evidente no texto do documento.

Já o PPP da IE-2 apresenta a ação do Grêmio na promoção de torneios e gincanas, em atividades culturais, esportivas, festa junina e palestra à comunidade. No texto fica mais explícita a participação do Grêmio Estudantil na elaboração e execução dos projetos e atividades no interior da escola e na comunidade.

O Estatuto do Grêmio é analisado através de um roteiro predefinido, com a intenção de compreender as regras estabelecidas para o funcionamento deste órgão colegiado na escola. O documento apresenta informações que regulamentam o Grêmio Estudantil, seu funcionamento, assim como as funções, ações e atitudes esperadas de seus membros.

Verificando os estatutos do Grêmio das instituições de ensino, observa-se que eles cumprem o modelo proposto pela SEED-PR. O da IE-1 segue o modelo citado, com pequenas alterações, para apresentar as informações da instituição. O da IE-2 também segue um modelo padronizado, disponível no Manual do Grêmio publicado no site “dia-a-dia educação”<sup>5</sup>. Questionando o fato do estatuto contemplar ou não a realidade da instituição de ensino, constatou-se que o estatuto do Grêmio da IE-1, apesar de seguir orientações dispostas no modelo padronizado pela Secretaria de Educação do Paraná, contempla a

---

<sup>5</sup> O Portal Dia a Dia Educação é uma ferramenta tecnológica integrada ao site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR). Lançado em 2004 e reestruturado em 2011, essa ferramenta tem o intuito de disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar (Paraná, 2023).

realidade da instituição em diversos momentos, citando o disposto no regimento escolar e no PPP da instituição. Entretanto, o estatuto da IE-2 não faz referência específica ao regimento ou ao PPP da instituição. Os dados de identificação da instituição e do órgão colegiado estão apenas no primeiro capítulo.

Ao identificar no estatuto as ações que o Grêmio pretende adotar na sua gestão, nota-se que as instituições apresentam objetivos padronizados que constam no modelo predefinido pela SEED-PR ou no Manual do Grêmio. As ações pretendidas pelo Grêmio consistem em representar os alunos, defender seus interesses, incentivar a cultura literária, artística e desportiva entre eles, promover a cooperação entre a comunidade escolar, realizar intercâmbio e colaboração de caráter cultural e educacional com outras instituições, bem como lutar pela democracia permanente na escola.

É necessário agora compreender o papel que o Grêmio estudantil exerce nas instituições em foco nesta pesquisa. Ele é de fato atuante frente às demandas escolares ou apenas preenche uma lacuna burocrática? Pretendeu-se através dos Livros Ata dos Grêmios estudantis compreender como esse órgão colegiado vem exercendo sua função nas instituições. A Ata é o documento em que se registram deliberações, resoluções ou atividades de reuniões, ou assembleias do Grêmio Estudantil, uma vez que se trata de uma entidade de interesse coletivo. Por isso todos devem ter acesso às suas atas e registros. Desta forma, iniciou-se a análise do Livro Ata no ano de 2017, para que a pesquisa nas duas instituições partisse do mesmo momento.

Depreende-se das atas que as atividades dos Grêmios, no que se refere ao registro, estão limitadas ao processo eleitoral. Assim, verifica-se que todos os registros de reuniões encontrados nos livros se referem de alguma forma à realização das eleições. Desta forma, compreende-se que a organização do processo eleitoral é condição *sine qua non* para a efetivação do Grêmio Estudantil como um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e luta por direitos.

E o processo eleitoral oportuniza aos alunos várias formas de participação, criando diferentes espaços para o diálogo sobre as chapas e suas propostas. Além de se efetivar como oportunidade de participação e colaboração na construção de uma sociedade mais democrática.

Entretanto, após o ato da posse dos membros da diretoria, não há nenhum registro de reuniões, assembleias, ou organização de atividades culturais, cívicas, desportivas e sociais. Assim, constata-se que o Livro Ata não registra as ações realizadas pelos Grêmios, exceto no período eleitoral.

## **Considerações finais**

O Grêmio Estudantil é legalmente definido como uma entidade representativa dos interesses discentes (BRASIL, 1985). Assim, ao chegar à parte final desta pesquisa, que teve como objetivo analisar a atuação do Grêmio Estudantil na gestão escolar em duas instituições de ensino do município de Irati-PR, a partir de uma análise documental, serão apresentadas algumas considerações.

No decorrer desta pesquisa, realizou-se uma análise de documentos oficiais, através do PPP, do Estatuto e Livro Ata do Grêmio de duas instituições de ensino de Irati- PR em 2021. A LDB nº 9394/96 estabelece que um dos princípios que regem o ensino público no país é o da gestão democrática, ou seja, propõe que a escola seja aberta à participação de toda a comunidade escolar, tornando possível formar pessoas críticas e participativas (Brasil, 1996). O Grêmio Estudantil se insere neste contexto como um órgão representativo dos interesses dos alunos e da discussão coletiva, tornando-se um elemento importante no exercício da gestão democrática.

Nesse sentido, os dados levantados no PPP das duas escolas ressaltam a importância desta instância colegiada para a efetivação da gestão democrática. O Grêmio é apresentado como um órgão colegiado, composto por alunos matriculados e eleitos democraticamente, que tem a capacidade de dialogar com diversos setores da escola, fortalecendo a cultura escolar democrática. Ainda, sua organização estimula a formação política e cidadã dos alunos.

O PPP da IE-1 indica que, quanto mais se estimula a colaboração e a solidariedade no ambiente escolar, mais se favorece o despertar de consciências para uma cidadania ativa e responsável. Entretanto, o documento não faz nenhuma referência às ações propostas ou realizadas pelo Grêmio Estudantil. O colegiado não é mencionado na elaboração ou

realização de projetos da escola. Se há envolvimento do Grêmio, isso não fica evidente.

Já o PPP da IE-2 apresenta o histórico do Grêmio Estudantil e o classifica como um espaço destinado para que os alunos busquem seus direitos e compreendam suas responsabilidades com a instituição escolar. No decorrer do texto, são apresentadas as atribuições deste colegiado, fazendo referência a sua ação no que se refere aos projetos da escola na promoção de torneios e gincanas, bem como em atividades culturais, esportivas, festa junina, palestra à comunidade e edição do jornal da escola.

Os Estatutos dos Grêmios seguem o modelo disponibilizado online pela SEED-PR. Isso demonstra que os membros do grêmio não elaboram o seu Estatuto de forma autônoma, contrariando o que está disposto na Lei nº 11.057/95 do Estado do Paraná, que garante nos seus artigos 1º e 2º a livre organização e estabelece que é de competência dos alunos a organização dos critérios, Estatuto e demais questões. Desta maneira, é possível analisar que a gestão escolar está exercendo seu poder, uma vez que ela ocupa uma posição de autoridade dentro da escola. Os estudantes, por sua vez, acabam por aceitar o estatuto determinado pela gestão escolar como legítimo.

Desta forma, buscou-se, através dos Livros Ata dos Grêmios Estudantis, compreender como esses órgãos colegiados vêm exercendo suas funções nas instituições, visto que estes registram deliberações, resoluções, atividades de reuniões ou assembleias do Grêmio Estudantil.

Entretanto, constatou-se que os Livros Ata não registraram ações realizadas pelos Grêmios, exceto aquelas que se referem ao período eleitoral e à posse dos membros da diretoria. Não há registro de reuniões, assembleias ou organização de atividades culturais, cívicas, desportivas e sociais. Conclui-se que os documentos analisados não apresentam de forma significativa a atuação dos Grêmios Estudantis nas demandas escolares.

Evidentemente, a presente pesquisa não tem a intenção de encerrar o debate, uma vez que ainda é necessária ampla discussão e continuidade dos estudos no que tange à averiguação da participação do Grêmio Estudantil nas demandas escolares de forma efetiva.

## Referências

- ARAÚJO, A. C. de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan. 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/62082>>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 14.644, de 13 de junho de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei Federal nº 7.398, de 04 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 04 de novembro de 1985. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm)> Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e das outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo. ed. Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense: 2004. p. 149-168.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DELBERIO, M. C. B. **Gestão democrática e participação na escola pública popular.** Revista Iberoamericana de Educación n° 47/3, p. 01-12, out. 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2420Borges.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. Currículo sem fronteiras**, v.9, n. 2, p. 258-285, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>> Acesso 13 mar. 2023.

FREITAS, Vinicius Ruiz Albino. **O Grêmio Estudantil e os desafios da gestão democrática na escola pública.** In. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.6 – 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1988>>Acesso 13 mar. 2023.

GALINA, I. de F., CARBELLO S. R. C. **Instâncias colegiadas: espaços de participação na Gestão Democrática da escola pública.** 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1090-4.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

IRATI. Instituição de Ensino Fundamental, Médio e Normal IE-1. **Projeto Político Pedagógico**, Irati, PR, 2011. 788p.

IRATI. Instituição de Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante IE-2. **Projeto Político Pedagógico**, Irati, PR, 2014. 305p.

IRATI. Instituição de Ensino Fundamental, Médio e Normal IE-1. **Estatuto do Grêmio Estudantil**, Irati, PR, 2021.

IRATI. Instituição de Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante IE-2. **Estatuto do Grêmio Estudantil**, Irati, PR, 2021.

IRATI. Instituição de Ensino Fundamental, Médio e Normal IE-1. **Livro Ata do Grêmio Estudantil**, Irati, PR, 2017-2020.

IRATI. Instituição de Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante IE-2. **Livro Ata do Grêmio Estudantil**, Irati, PR, 2017-2021.

LIMA, Talyta Maria Coelho de Deus **(Res)significação do papel do Grêmio Estudantil e a sua contribuição para o protagonismo**

**juvenil no IFPI. Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Parnaíba, 2021. Disponível em: <<http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/903>> Acesso em: 26/07/2023.

LUZ, Sergio Edgard da. **A organização do Grêmio Estudantil**. São Paulo, 1998.

LÜCK, Heloísa. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 3. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dime\\_nsoes\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dime_nsoes_livro.pdf) > Acesso 10 jul. 2023.

MARANGON, C.; MELO A. G. **Administração versus Gestão escolar: o inter cruzamento conceitual**. Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional, EaD, RS, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/11712> >. Acesso em: 05 mar. 2020.

MANIFESTOS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) e dos educadores 1959, Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (**Coleção Educadores**). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> > Acesso 13 mar. 2023.

NOBRE, M. **Participação e deliberação na teoria democrática uma introdução**. In COELHO, V. S. P. **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. Org V. S.P. Coelho e M. N. São Paulo. ed. 34, 2004. p. 21-40.

OLIVEIRA, C. **Democratização da educação: acesso e permanência do aluno e gestão democrática**. In: RESCIA, A. P. O. et al. (Orgs.). Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.93- 103.

PARANÀ. Secretaria do estado de educação. **Grêmios estudantis**: Manual. Curitiba, PR 2012. Disponível em: <<http://www.alunos>.

diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio\_estudantil/manualgremioportal.pdf >. Acesso em: 18 jun. 2023.

PARANÁ. **Lei nº 11057, de 17 janeiro de 1995**. Assegura, nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, públicos ou privados, no estado de Paraná, a livre organização de Grêmios Estudantis, conforme específica. **Diário Oficial**. Curitiba, em 17 de janeiro de 1995. Disponível em: < <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-11057-1995-parana-asseguranos-estabelecimentos-de-ensino-de-1o-e-2o-graus-publicos-ou-privados-no-estado-de-paranaa-livre-organizacao-de-gremios-estudantis-conforme-especifica>> Acesso em: 17 jul. 2023.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Obra revisada e atualizada. 4. ed. Cortez, 2016.

PATEMAN, C. **Participação e Teoria Democrática**. Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, R. S.; SILVA, M. A. da. **Políticas educacionais e concepção de gestão**: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr. 2018. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-137.pdf>> Acesso em: 12 set. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola**. In: Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. p. 159-241. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rY9xqhfrzkYyVdCXnyHD9TK/?format=pdf&lang=pt>> acesso em: 05 ago.2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 103, p. 271–290, abr. 2019.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico**. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político pedagógico. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2013b. p. 09 - 32.



VEIGA, Z. de P. A. **As Instâncias Colegiadas da Escola.** In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013a. p. 113-126.

# **POLÍTICA EDUCACIONAL E SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL: ENTRE A LUTA POLÍTICA E A LUTA ECONÔMICA**

Marta Rosani Taras Vaz<sup>1</sup>

## **Introdução**

Este capítulo objetiva expor uma análise das relações entre o sindicalismo docente e a política educacional no Brasil, revelando as determinações e contradições entre a luta econômica e a luta política. De modo geral, as lutas sindicais possuem um caráter econômico e corporativo (salarial), no entanto, no campo do sindicalismo docente, discute-se a sua maior aproximação com as pautas políticas, uma vez que o conteúdo de suas reivindicações está diretamente ligado ao financiamento educacional, como a questão do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O sindicalismo docente, formado na sua maioria por professores do magistério público (municipal, estadual e federal), é mediado por políticas educacionais, na medida em que essas determinam a remuneração – vinculada ao financiamento da educação – e, conseqüentemente, influenciam o ritmo e a pauta reivindicativa da categoria.

A discussão aqui apresentada é resultado de um estudo bibliográfico e documental e o texto está dividido em duas seções principais: na primeira seção, contextualizamos historicamente a formação do sindicalismo docente no Brasil, revelando sua profunda ligação com a origem associativista; na segunda seção, analisamos a relação entre sindicalismo docente e a política educacional, problematizando a

---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora colaboradora da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Irati, Paraná, Brasil. E-mail: martarosanni@hotmail.com. Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6944-0341>. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/4215368067599256>.

determinação desta no movimento sindical e na luta pela remuneração docente.

## **O associativismo docente e a formação dos sindicatos de professores no Brasil**

No Brasil, o sindicalismo docente é “tardio” em relação ao sindicalismo operário e é constituído por dois segmentos da sociedade: o magistério público e o magistério privado (DEL ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011). Devido a estrutura descentralizada do ensino brasileiro, cada estado constituiu uma história particular do sindicalismo docente, e “[...] qualquer tentativa de reconstituir a história do movimento docente deve considerar, antes de mais nada, que as iniciativas nesse sentido têm se desenvolvido, sobretudo, em nível estadual” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 96).

Os professores do magistério público primário se organizavam e lutavam desde o período da corte imperial, por meio de associações, “movimentação que gira, tanto em torno de questões pontuais, como intervenções referentes à organização escolar, quanto em torno de questões que diziam respeito a toda classe, como a questão salarial e a busca de melhores condições de trabalho” (BORGES; LEMOS, 2011, p. 212).

Com o Art. 53, do Decreto Lei nº 1.402, de 5 de julho de 1939, do governo Vargas, ocorreu a proibição da sindicalização dos servidores públicos do Estado, que só deixou de vigorar com a nova Constituição Federal de 1988. Por sua vez, os professores do setor privado, apesar de terem a liberdade de se sindicalizar, eram menos organizados, pois, em muitos casos, sequer possuíam representação sindical, como aponta os estudos de Gentili *et al.* (2004). Com isso, por quase 50 anos, a organização dos professores esteve baseada na forma do associativismo.

O associativismo docente teve, desde a sua origem, um caráter mutualista, assim como a Confederação do Professorado Brasileiro (CPB), criada em 1926.

São as chamadas associações ou uniões que, dependendo das regiões em que surgem, combinam papéis agregadores da categoria docente em torno de questões pedagógicas e científicas, proteção mútua, atividades sociais e culturais, defesa dos interesses dos associados e debate sobre políticas e práticas educacionais. Esse tipo

de organização pré-sindical lança raízes século XIX adentro, no Brasil (DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011, p. 112).

De acordo com Rêses (2008), o Centro do Professorado Primário de Pernambuco (CPPP), de 1929, o Centro do Professorado Paulista (CPP), de 1930, e a Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG), de 1931, são exemplos de importantes organizações associativas do Brasil, durante a Primeira República. Para o autor,

as associações mutualistas da primeira república apresentaram características comuns, tanto em sua existência, quanto em sua atuação: 1) mantiveram um forte vínculo mutualista; 2) seus dirigentes ou se vincularam a mandatos eletivos ou atrelaram estes à existência e manutenção da associação; 3) evitaram contratações ou remoções de professores feitas por 'pistolões', ou seja, indicações de mandatários locais ou coronéis; e, 4) sofreram perda de representatividade entre os docentes a partir da década de 1970, por conta do crescimento das tendências políticas de esquerda no cenário político brasileiro (RÊSES, 2008, p. 72).

De acordo com Hiro (2012, p. 54), as associações de professores que surgiram nos diferentes estados, ao longo da primeira república, tinham características peculiares, “[...] de cunho religioso, étnico, ideológico, etc.”, mas todas buscavam a cooperação e o mutualismo, “[...] fugindo das características combativas de organizações sindicais de outras categorias de trabalhadores”. Tais associações se incumbiam de encaminhar demandas ao Estado, mas, também, encarregavam-se de resolver essas demandas, prestando serviços aos filiados.

Na Primeira República, os professores não tiveram uma organização a nível nacional, já que a estrutura de ensino dificultava essa mobilização, pois a Educação Básica era responsabilidade de cada província/estado e carecia de uma organização escolar a nível nacional. Segundo Vicentini e Lugli (2011, p. 174), mesmo depois da criação de entidades nacionais na década de 60, “[...] a categoria continua a organizar-se regionalmente mediante a articulação de professores, de acordo com o estado ou a cidade de atuação”, tanto na iniciativa pública quanto na rede privada.

O movimento associativista ganhou novo impulso no final da década de 40, com a expansão das escolas normais e secundárias, fazendo com que, nas décadas de 50 e 60, novas associações de professores primários surgissem em diversos estados do Brasil, contribuindo para que, em 1960,

fosse fundada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) (VICENTINI; LUGLI, 2011). Segundo Rêses (2008, p. 73), “a agitação sindical que teve lugar sob o impulso populista no período 1945-1964, no seio do sindicalismo brasileiro, não foi algo indiferente ao movimento docente”, que “mesmo sem um caráter eminentemente sindical, as iniciativas em torno da organização docente desenvolveram-se de modo acelerado”.

No período populista<sup>2</sup>, a atuação do associativismo foi de natureza corporativa e assistencial, “[...] este posicionamento aliou-se a iniciativas voltadas para a prestação de ações assistenciais aos professores, indo tais ações de serviços médicos à estruturação de espaços recreativos” (RÊSES, 2008, p. 74). Contudo, no final desse período, percebeu-se uma inclinação voltada à perspectiva sindical, influenciados por sindicatos de outras categorias e pelo contexto político emergente.

Com o golpe militar, iniciou-se uma fase de repressão ao movimento docente. De acordo com Ferreira Jr. (2011), os professores das escolas públicas chegaram ao final dos anos 70 submetidos ao arrocho salarial imposto pelo modelo econômico de Castelo Branco e pelas reformas educacionais de 1968-1971. Diante desse contexto, os professores passaram a se mobilizar com o apoio de partidos políticos de esquerda, ampliando a conscientização da categoria, pois a suposta posição privilegiada que os distingue dos operários é desvelada e as relações de exploração, a partir de então, começam a se reconhecer como “trabalhadores da educação”.

Até a década de 70, mesmo as ações mais “agressivas”, como passeatas e greves, eram tidas com um caráter mais “ordeiro”, justamente porque, até esse período, os professores se distanciavam da luta operária. Mas, no final da década de 70, com greves de professores em plena ditadura militar, emergem “[...] as noções do trabalhador em educação e do Estado como patrão, levando a mobilização da categoria a se aproximar do movimento operário, assumindo um posicionamento político à esquerda” (VICENTINI; LUGLI, 2011, p. 180-181).

---

<sup>2</sup> O período da história brasileira – de 1946 a 1964 – conhecido como populista pode ser caracterizado como um momento em que há o culto ao Estado protetor.

Em 1973, com o objetivo de ampliar o movimento docente, incorporando professores de outros níveis de ensino, a CPPB se torna Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Em 1979 e 1980, ocorreu o I Congresso Nacional de Profissionais da Educação, e nele ficaram expressas a diversidade de partidos políticos e suas divergências. Segundo Ferreira Jr. (2011, p. 66), “[...] não era apenas uma questão de luta pela hegemonia política no seio do movimento sindical dos professores, mas, fundamentalmente, constituíam divergências entre estratégias políticas na luta contra o regime militar”.

De acordo com Ferreira Jr. (2011), os professores exerceram um importante papel no processo de transição democrática, por meio da luta por melhores condições de vida e de trabalho. Nesse contexto, a esquerda, que sobreviveu à repressão militar, ocupou uma função de orientação das mobilizações docentes e, “[...] apesar das diferenças político-ideológicas, os partidos de esquerda ajudaram a organizar a luta específica da categoria dos professores em âmbito nacional e, ao mesmo tempo, mobilizá-la em favor da institucionalização do Estado de direito democrático” (FERREIRA JR., 2011, p. 67).

Para Gindin (2013, p. 88):

La lucha contra las dictaduras militares y por la recomposición salarial movilizó al magisterio, politizó las demandas gremiales y permitió que corrientes radicalizadas de docentes se pusieran en el centro de la escena. [...] En este fértil terreno reapareció la utilización de las huelgas de masas en todos los países, aunque haya importantes particularidades nacionales.

No Brasil, as greves de massas contribuíram para a chegada da nova Constituição Federal de 1988, que permitiu a sindicalização de servidores públicos. Contudo, a criação de sindicatos de servidores públicos ou conversão de associações em entidades sindicais pode ser compreendida como um processo de adesão da categoria ao sindicato de Estado, limitando a atuação dessa fração de classe (BOITO JR., 1991). Se, por um lado, as organizações de professores do magistério público se submetem ao controle do Estado, por outro lado, passam a ganhar reconhecimento, tanto da sua base, como entidade representativa, quanto dos governos, fortalecendo as pautas e demandas das entidades.

Com a Constituição de 1988, a CPB (antiga CPPB) filia-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, em 1990, torna-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A CNTE surge do chamado “Congresso de unificação” que buscou reunir várias federações da educação em uma mesma entidade nacional. Segundo Rêses (2008, p. 80), “o surgimento da CNTE, portanto, pondo em relevo a organização dos professores como sendo de trabalhadores em educação, consagra a transição realizada pelo associativismo docente brasileiro para um posicionamento sindical”.

Destaca-se, também, o surgimento do Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior - Sindicato Nacional (ANDES-SN), na tentativa de unificar as diferentes associações de professores do magistério superior.<sup>3</sup> Segundo Maués (2015), o ANDES objetiva “[...] a defesa dos interesses dos seus filiados, reafirmando a autonomia e a independência em relação a governos e com a proposta clara de juntar a luta dos docentes com as lutas mais gerais da sociedade” (MAUÉS, 2015, p. 255). O ANDES teve uma função essencial no impedimento da privatização do ensino superior e “a luta contra o sucateamento da infraestrutura, o congelamento dos salários, a não abertura de concurso público foram algumas das ações empreendidas, das greves realizadas, dos movimentos que ocorreram” (MAUÉS, 2015, p. 260). Para a autora,

[...] por sua postura independente em relação a partidos políticos e ao governo, pelas análises críticas feitas às políticas de privatização da universidade e por sua defesa da educação pública gratuita e de qualidade socialmente referenciada, tem vivido momentos difíceis que contemplam, inclusive, a cassação da Carta Sindical (MAUÉS, 2015, p. 260).

Em 2005, o ANDES, durante o seu 24º Congresso, decide se desfiliar da CUT e representar uma oposição autônoma contra o governo federal e às reformas advindas daquele contexto. Desde então, a CUT e o governo tentaram enfraquecer a atuação do ANDES, por meio da cassação do seu registro sindical, e por meio da criação de um sindicato

---

<sup>3</sup> O ANDES-SN foi fundado em 1981, na cidade de Campinas (SP), como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (a ANDES) e após a promulgação da atual Constituição Federal, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (o ANDES-SN), em 1988.

pró-governo PT, chamado PROIFES (Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico). Essa situação exemplifica a atuação parcial da CUT frente ao governo e como o sindicalismo, vinculado ao Estado, tende a barrar as organizações de oposição, mesmo que estas sejam demandadas pela própria base (MAUÉS, 2015).

Ao lado da CNTE e do ANDES, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), fundada em 1990, representa os trabalhadores da educação do setor privado. A CONTEE está filiada à Confederação dos Educadores Americanos (CEA), ao Sindicato de Educação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP-SE), à Federação Internacional de Sindicatos de Educadores (FISE) e à Internacional da Educação (IE). Atualmente, possui 88 sindicatos e 10 federações de professores e técnicos do setor privado de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior, filiados à CONTEE.

Em suma, o surgimento do sindicalismo docente se deu sob condições materiais e subjetivas:

Entre as condições materiais, estão aquelas discutidas até este ponto, a saber, a existência de um número grande de trabalhadores docentes em condição precária de assalariamento, política educacional elitista com restrição ao acesso massivo da população, entre muitas outras. Entre as subjetivas, podem ser arroladas a consciência, o controle social sobre a formação dos docentes e sobre o exercício do magistério, o lugar da ideologia e da política. [...] Foi necessária a superação de um tipo de subjetividade e o aparecimento de outra para que os professores reagissem e colocassem o seu tempo sindical em igualdade com o tempo sindical operário (DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011, p. 114-124).

Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011, p. 129) acreditam que a “formulação ‘de [associação] ... para [sindicato]’ insinua a necessidade de uma ruptura”, ou seja, aconteceu uma “[...] transição profunda na identidade docente para que ele(a) pudesse filiar-se a organizações sindicais e realizar movimentos de reivindicação e greves”. Essa “ruptura” é determinada por vários fatores, tais como: o rebaixamento salarial proporcionado pela crise econômica na ditadura militar; a repressão política que evidenciou o papel autoritário do Estado frente às demandas da categoria; a necessidade de regulamentação das lutas dos servidores



públicos; as reivindicações a favor da democracia; e a onda de greves de operários e trabalhadores no Brasil.

Para Gouveia e Ferraz (2011), a transformação de associações em sindicatos, a partir da década de 90, e sob a influência do “novo sindicalismo”, além de elevar as taxas de sindicalização, contribuiu para o fortalecimento do seu papel político, devido às fortes características sindicais pela democratização e participação nas políticas públicas.

A emergência do sindicalismo docente está, ainda, relacionada com a organização da Educação Pública brasileira, estabelecendo uma relação entre sindicalismo docente com as políticas educacionais, como analisaremos na seção seguinte.

### **Determinações e contradições da relação entre a política educacional e o sindicalismo docente**

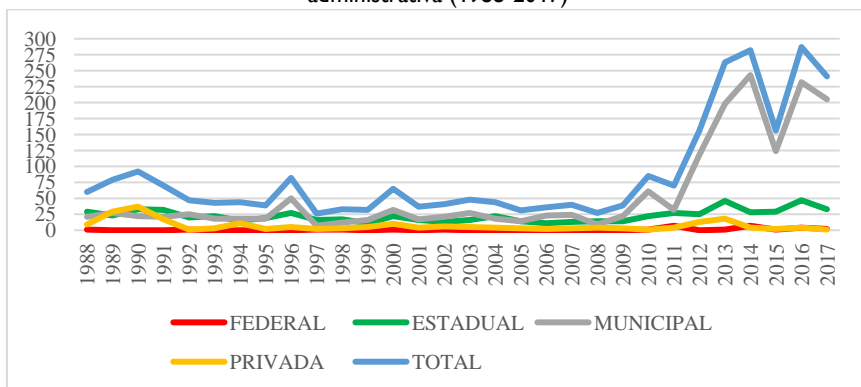
Com a sindicalização docente crescendo após a década de 90, aumentou também o número de greves e paralisações da categoria, com picos de crescimento da luta docente desde a Constituição de 1988, sobretudo, em alguns períodos em que podemos identificar a influência de alguns marcos legais. Contudo, o crescimento das greves, a partir de 2012, é caracterizado, principalmente, pelo movimento docente no âmbito municipal.<sup>4</sup>

No gráfico 1, apresentamos a evolução das greves dos trabalhadores da Educação Básica, no Brasil, entre o período de 1988 a 2017, por esfera administrativa.

---

<sup>4</sup> Nesse caso, o número de municípios é muito superior ao número de estados e, portanto, o crescimento das greves na esfera municipal tende a ser relativamente maior do que em relação aos demais entes federados. O DIEESE agrupa os dados conforme a quantidade de dias de paralisações, com isso, o gráfico revela um crescimento do movimento sindical no magistério municipal, mas oculta, por conta de sua metodologia, se há um movimento maior de greves nos municípios em detrimento dos estados.

**Gráfico 1 – Evolução das greves na Educação Básica, no Brasil, por esfera administrativa (1988-2017)**



Fonte: DIEESE, organizado pela autora (2023).

A respeito das legislações sobre a carreira docente, alguns marcos podem ser pontuados e relacionados com os dados acima. O primeiro marco importante é a própria Constituição de 1988, que instituiu, no Art. 23, capítulo III, inciso V, a “valorização dos profissionais de ensino”, por meio de “planos de carreira para o magistério público, “piso salarial profissional” e o “ingresso exclusivamente por concurso público”. Desde então, surge a necessidade de legislar sobre a carreira docente, nos aspectos da valorização docente<sup>5</sup>.

Em decorrência, o segundo marco inclui a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, em 1996, por meio da Lei nº 9.424, (FUNDEF), que definiu o prazo para que os estados, os municípios e o Distrito Federal elaborassem os planos de carreira para os professores do magistério. No mesmo ano, como parte desse marco, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, no Art. 67, reafirma o objetivo da valorização dos professores, por meio dos planos de carreira, que deverão assegurar:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico

<sup>5</sup> A Conape, em 2018, assume a concepção de valorização docente que comporta a articulação e a indissociabilidade da formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho e também a saúde do trabalhador.

remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Como consequência da lei, em 1997, é aprovada a Resolução nº 3, de 8 de outubro, que estabelece as diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração do magistério. O terceiro grande marco legal, que visivelmente influenciou a mobilização das greves docente, acontece, em 2006, com a Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro, do FUNDEB, que altera o Art. 206, incluindo o “VIII piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”, e, também, em 2008, com a Lei nº 11.738, que regulamenta PSPN.

Assim, enquanto os dois primeiros marcos influenciaram o aumento do número de greves em 1990 e 1996, o terceiro marco, caracterizado pela criação do FUNDEB e do PSPN estão relacionados com o aumento dos movimentos grevistas dos professores, a partir de 2010, sobretudo, no âmbito do magistério municipal, revelando uma relação entre sindicalismo docente e a política de valorização profissional.

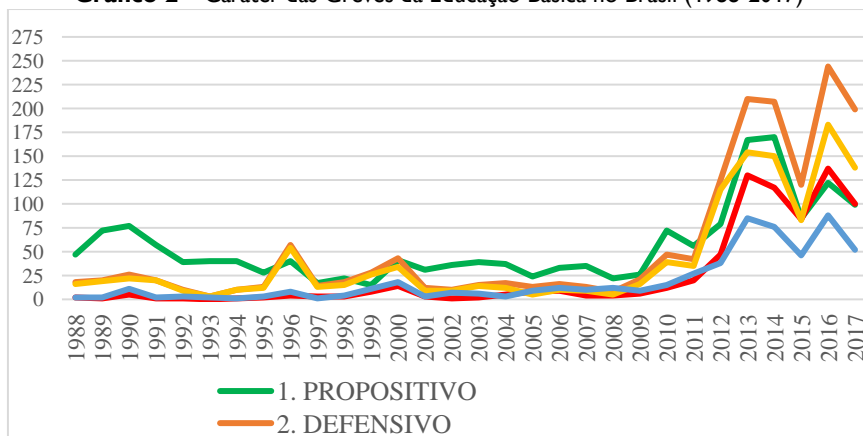
Por sua vez, os períodos de greves com seu auge em 2013 e 2016 foram influenciados pela conjuntura política vivida no país. Em 2013, a série de mobilizações em massa que aconteceram no Brasil todo, conhecido como as “jornadas de junho” influenciaram a mobilização dos professores, nas greves e paralisações. Em 2016, o Impeachment de Dilma Rousseff mobilizou diversos setores, movimentos sociais e sindicatos, podendo ser a influência principal para o aumento significativo de greves no ano.

Para ampliar nosso entendimento acerca das lutas dos professores brasileiros, no período de 1988 a 2017, organizamos, no gráfico 2, o número de greves e paralisações, de acordo com o seu caráter. Segundo o DIEESE, o caráter da greve é a “tendência geral das reivindicações apresentadas nas greves, levando em consideração o teor dos interesses essenciais apresentados na pauta”. (Dieese, 2017, p.31).

Nesse sentido, as greves podem ser classificadas, de acordo com o DIEESE de: *propositivas*, caracterizadas por pautas que visam novas conquistas ou avanços nas condições atuais; *defensivas* que buscam defender a categoria do “descumprimento de lei ou recusa à renovação

ou manutenção de condições vigentes”. As defensivas ainda estão divididas em greves de *descumprimento de direitos* e *manutenção de condições vigentes*. Pode-se, ainda, segundo o DIEESE, ter o caráter de *Protesto*, “por motivos que ultrapassem o âmbito das relações trabalhistas”, ou ainda, greves por *solidariedade* a outras categorias e movimentos. (Dieese, 2017, p. 31).

**Gráfico 2 – Caráter das Greves da Educação Básica no Brasil (1988-2017)**



Fonte: DIEESE, organizado pela autora (2023).

As greves de caráter propositivo estão mais presentes no início da década de 90 e nos anos 2000, por sua vez, as lutas de caráter defensivo são mais fortes, e se intensificam em 1996, no contexto do FUNDEF e da LDB. A partir de 2011, há um crescimento significativo de greves, de todos os caracteres, mas, sobretudo, defensivas e de descumprimento de direitos.

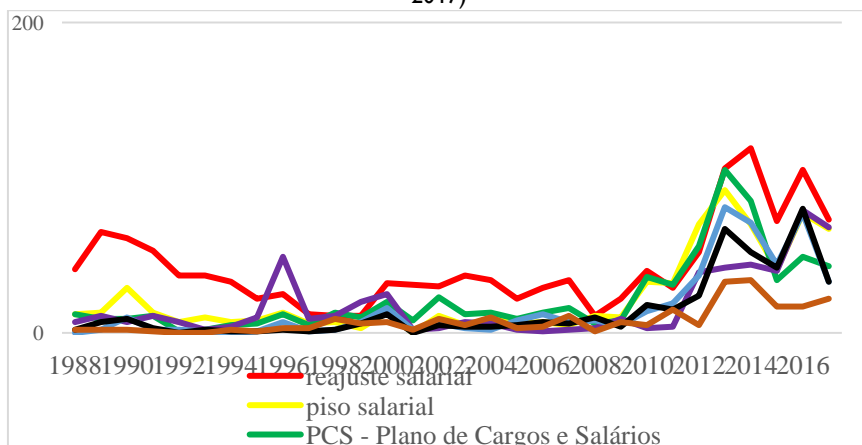
Observa-se que o aumento das greves, do setor público-municipal, coincide com o aumento das greves defensivas, a partir de 2009, marcadas pelo contexto de aprovação da Lei do Piso para os profissionais do magistério, em 2008.

A descentralização do ensino, provocada pelo FUNDEF e LDB, ocasionou, também, um processo de municipalização (fragmentação) dos sindicatos. A partir da Constituição de 1988, a política educativa no Brasil seguiu a lógica da intensificação da municipalização; da ampliação das redes municipais; da organização das carreiras do magistério; do intenso

debate sobre o papel da União na redução das desigualdades regionais; da ênfase na necessidade de controle social e da gestão democrática dos sistemas de ensino. (Gouveia; Ferraz, 2011).

Com base nos dados do DIEESE, as reivindicações mais presentes nas pautas das greves da Educação Básica são às relativas ao salário. No gráfico 3, podemos observar que é possível relacionar a Lei do Piso como um impulsionador de greves, já que há uma ascensão de reivindicações sobre reajuste salarial, piso salarial e planos de carreira.

**Gráfico 3** – Evolução das reivindicações das greves da Educação Básica no Brasil (1988-2017)



Fonte: DIEESE, organizado pela autora (2023).

As reivindicações mais presentes nas greves e paralisações docentes, das últimas décadas, estão ligadas às questões salariais, como o reajuste, o Piso Salarial, os Planos de Carreira e o atraso no salário. A pauta da Educação Pública também tem destaque no movimento docente e demonstra como o sindicalismo se relaciona com a questão das políticas do Estado.

As reivindicações docentes, de modo geral, estão voltadas às questões relativas ao salário e à defesa da escola pública, todavia, as reivindicações por salário, devido à fixação do PSPN, podem se limitar à luta pela efetivação de uma lei, correndo-se o risco de tornar o Piso salarial no teto máximo e não no vencimento inicial para os professores

que possuem nível médio na sua formação. A característica legislada da carreira docente é contraditória, pois ao mesmo tempo em que assegura o mínimo, condiciona a luta dos professores, como vimos nos gráficos anteriores.

O princípio da unicidade sindical, referindo-se à estrutura sindical brasileira, estabelece a existência oficial de apenas um sindicato por base territorial e categoria profissional ou econômica, tendo como limite o município. Aparentemente, a unicidade sindical contribuiria para a não fragmentação do movimento sindical dos trabalhadores, contudo, isso pode não se refletir na prática.

Na realidade, percebemos que há uma infinidade de possibilidades de organização sindical, por exemplo, no caso dos trabalhadores da educação, podem existir sindicatos de funcionários, técnicos ou professores. Esses últimos, podem se dividir em docentes da esfera privada ou pública, no caso da última, podem se organizar, ainda, por ente federado – federal, estadual e municipal. No caso dos professores da esfera pública, podem se organizar em sindicatos de servidores públicos – com o conjunto de trabalhadores de um município, por exemplo, motoristas, médicos, advogados, etc.

O FUNDEB se tornou um dispositivo legal importante para o processo de valorização do magistério, estabelecendo patamares mínimos da arrecadação para o pagamento de professores da Educação Básica. O PSPN<sup>6</sup> vincula seus valores diretamente ao cálculo do reajuste do Valor Anual por Aluno (VAA) do FUNDEB e, portanto, com o financiamento da educação em geral. Nesse sentido, os dispositivos legais da educação aparelham, em certa medida, a própria condição de valorização docente e, conseqüentemente, de luta sindical. Organizar o movimento docente dentro das previsões legais do MEC e do FUNDEB, quando interessante para os trabalhadores da educação e romper com esses dispositivos quando necessário é, certamente, um grande desafio para o sindicalismo docente da Educação Básica.

Essas condições demonstram que o sindicalismo docente público é ainda mais aparelhado pela estrutura do Estado do que o sindicalismo

---

<sup>6</sup> A lei determinou que o piso é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da Educação Básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

“operário”, já que suas demandas e reivindicações são, em muitos aspectos, reflexo da própria relação dos professores com o Estado. Nesse sentido, a atuação sindical dos professores acontece não só mediante a Justiça do Trabalho e outros elementos da estrutura sindical, mas mediante o MEC e a administração pública dos entes federados. Primeiramente, luta-se por um direito protetivo a nível nacional, como o PSPN, depois se luta pela aplicabilidade desse direito no âmbito local, no caso, o cumprimento da lei do piso nos diversos municípios e estados brasileiros.

Ao longo da história brasileira há “[...] a coexistência entre ações corporativas e ações de disputa sobre os rumos da política educacional” (GOUVEIA, FERRAZ, 2013, p. 115). De acordo com Gouveia e Ferraz (2013, p. 117), com o sindicalismo da década de 70 e 80 não ocorreu, necessariamente, uma substituição da pauta geral sobre política educacional, defendida pelas associações docentes, para a pauta corporativa defendida pela via sindical. Pode-se tomar, como exemplo, a participação que o sindicalismo docente teve na discussão da LDB e, conseqüentemente, todas as outras legislações que decorreram dela. Desse modo, fica claro que o sindicalismo docente caminha entre o âmbito das lutas políticas do Estado e suas demandas econômicas e salariais – essas últimas, também vinculadas à aprovação de uma política governamental.

Apesar de o PSPN ser uma lei no âmbito nacional, é nos contextos locais que ela se efetiva, pois, desde sua aprovação, em 2008, ela vem sendo alvo de discussão entre os gestores dos governos locais, sob o argumento da autonomia dos entes federados nas determinações dos vencimentos, jornadas e carreiras dos professores. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou constitucional o PSPN, após vários governos entrarem com recurso de inconstitucionalidade. Ficou ainda compreendido, pelo STF, que o Piso salarial do professor é o “vencimento inicial” e que, portanto, outros valores agregados que constituem a “remuneração” não poderiam ser incluídos no cálculo do mínimo.

A partir da Constituição de 1988 e o Pacto Federativo por ela estabelecido, passa-se a defender a autonomia de cada ente federado – municípios, estados, Distrito Federal e União –, preservando o regime de colaboração entre eles. Aquém de julgar a efetividade (ou não) da autonomia e do regime de cooperação entre eles, evidencia-se que,

devido à responsabilidade municipal pelas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a valorização dos professores dessas etapas está relacionada não só com a política nacional, mas com o contexto político e econômico dos municípios brasileiros.<sup>7</sup>

De acordo com Sobzinski (2015, p. 190), “[...] dada a autonomia dos municípios, muitos adequaram suas leis conforme a prescrição federal, todavia, outros ainda continuam descumprindo com leis que são essenciais para o processo de valorização docente.” Revela-se, desse modo, que a questão da remuneração docente perpassa o âmbito da política nacional, estadual e municipal, mostrando-se como um grande desafio para o sindicalismo docente fragmentado.

Os municípios nem sempre aplicam o índice de reajuste de forma extensiva na tabela da carreira, justificando, dentre outras formas, que há limites no orçamento municipal. As questões relativas ao emprego, formação, condições de trabalho, contratação, remuneração e carreira – ou seja da valorização docente – dependem da política e financiamento de cada ente federado. Por esse lado, as políticas nacionais de valorização do magistério, como o PSPN, sempre foram alvo de contestação de governos locais. Por outro lado, o FUNDEB prevê, ainda, que os entes municipais que não alcançarem, com sua própria arrecadação, os valores mínimos nacionais podem solicitar um complemento à União (BRASIL, 2007).

Observa-se que a luta sindical dos professores relaciona as pautas econômicas com as pautas da política educacional, contudo, neste caso, não se trata de uma luta política no sentido da transformação da sociedade, enquanto consciência política de classe.

Há que se construir e fortalecer os sindicatos docentes independentes, pois o estabelecimento de uma relação entre as lutas pelas políticas educacionais e os interesses dos governos e organizações internacionais<sup>8</sup> limitam as ações no plano defensivo, que nos últimos anos, têm representado significativa perda de direitos.

---

<sup>7</sup> Sugerimos a leitura do texto *O magistério no contexto federativo: planos de carreira e regime de cooperação* de Gouveia e Tavares (2012), que problematiza a autonomia e cooperação dos entes federados no âmbito educacional.

<sup>8</sup> É preciso deixar isso bem claro, para não confundir a “luta política” com a luta revolucionária. Por exemplo, a atuação propositiva da CUT, na década de 90, apresentava pautas políticas (como as câmaras setoriais) em detrimento das pautas econômicas (de



A estrutura sindical – carta sindical, imposto sindical, unicidade sindical – que traduz a estatização dos sindicatos no Brasil<sup>9</sup>, por meio do poder de burocratização de suas atividades e controle de suas finanças é ainda mais acentuada no âmbito do sindicalismo docente, uma vez que este é influenciado pelas políticas educacionais que regulamentam a remuneração docente e, conseqüentemente, regem o ritmo da luta sindical.

### **Considerações finais**

Por meio da formação histórica do sindicalismo brasileiro, originário do associativismo, evidenciou-se que este possui uma profunda relação com a política educacional, ligada ao financiamento da educação e à remuneração docente. Diferentemente dos sindicatos operários, os sindicatos de professores públicos já nascem dentro da estrutura sindical do Estado, apesar de sua história estar vinculada também às organizações associativas. Desse modo, a Constituição de 1988, por um lado, representa um avanço quando permite a sindicalização do magistério público, por outro lado, representa um retrocesso nas organizações dos professores, que precisaram se converter em sindicatos do Estado para avançar na luta por melhores condições de carreira e remuneração.

A luta econômica dos professores passa por uma espécie de luta política – no sentido da política educacional, como o exemplo do PSPN e do FUNDEB –, demonstrando que a sindicalização dos professores representa um avanço na disputa por legislações que garantam a valorização docente. Desse modo, as políticas educacionais, sobretudo aquelas que determinam o financiamento e a valorização dos profissionais do magistério, influenciam no sindicalismo docente, condicionando as lutas e as pautas reivindicativas. Com isso, as lutas dos professores da Educação Básica são travadas em âmbito nacional e, também, nos contextos estaduais e municipais, onde a pressão para a efetivação de tais políticas acontecem.

Contudo, apesar das lutas se darem em torno da política educacional, estas dizem respeito, também, às questões de remuneração.

---

reajustes salariais, por exemplo), mas, tais “pautas políticas” estavam alinhadas com os interesses econômicos dos empresários e do Estado.

<sup>9</sup> Ver Boito JR. 1991.

Desse modo, é preciso lutar pelas políticas de valorização como o PSPN, mas romper quando esta se torna um limite para a remuneração do professor. Se, por um lado, aproximação do sindicalismo docente com as políticas educacionais representam um avanço no sentido de uma carreira docente legislada, por outro lado, contraditoriamente, condiciona o sindicalismo ao ritmo das políticas do Estado.

Em suma, defende-se que, mediante o contexto de crise política e econômica, cortes nos investimentos da educação e desvalorização docente, o sindicalismo dos professores deve se articular com as lutas e demandas do movimento de toda a classe trabalhadora assalariada. Para isso, o sindicalismo docente deve buscar a unidade junto a outras categorias, por meio das reivindicações econômicas (salário e emprego), que são comuns a todos os trabalhadores.

## Referências

BOITO JR., A. **O Sindicalismo de Estado no Brasil**: uma análise da estrutura sindical. Campinas: UNICAMP, São Paulo: HUCITC, 1991.

BORGES, A.; LEMOS, D. C. d. A. O “sangue quente” que anima a classe. A luta dos professores públicos primários da corte imperial. In: DAL ROSSO, S. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em Educação**: Organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado)>. Acesso em: 7 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.402, de 5 de julho de 1939**. Regula a associação em sindicato. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del1402.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1402.htm)>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2019.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Balanco das greves**. (2004-2018). Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/sitio/buscaDirigida?itemBusca=&comboBuscaDirigida=TIPO%7C1352135159121>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

FERREIRA JR., A. Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar. In: DAL ROSSO, Sadi. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em Educação: Organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

GENTILI, P.; SUÁREZ, D.; STUBRIN, F.; GINDIN, J. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, set./dez. 2004.

GINDIN, J. Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 75-92, abr./jun. 2013.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. Política educacional pública e sindicalismo docente na Região Metropolitana de Curitiba (PR). **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 10, p. 12-27, ago./dez. 2011.

GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. O magistério no contexto federativo: planos de carreira e regime de colaboração. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 185-197, p. 185-197, jan./jun. 2012.

HIRO, C. D. **História e consciência de classe na educação brasileira**: lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de

Minas Gerais (1979 – 1983). 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

MAUÉS, O. C. O sindicato da Educação Superior e as políticas Educacionais. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 252-262, dez. 2015.

RÊSES, E. d. S. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. 308f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2008.

DAL ROSSO, S.; CRUZ, H. L.; RÊSES, E. d. S. Condições de emergência do Sindicalismo Docente. **Pro-Posições**, Campinas, vol.22, n.2, Mai/Ago, 2011. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a09.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SOBZINSKI, J. **Valorização dos professores: análise dos planos de carreira de municípios do Paraná**. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. Associativismo docente no Brasil: Configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In: DAL ROSSO, S. D. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em Educação: Organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.



# **PARTICIPAÇÃO: CAMINHO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Nelsi Antonia Pabis<sup>1</sup>

## **Introdução**

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a participação como um dos caminhos indispensáveis para a prática da gestão democrática na escola e refletir acerca das orientações legais para a formação do pedagogo. Isto com o intuito de uma prática democrática nos espaços em que atuará, quer sejam formais ou não formais.

As políticas públicas educacionais brasileiras, implantadas e implementadas no final da década de 1980, apontam, mesmo que de forma tímida, que as escolas devem ser geridas de maneira democrática. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), dentre outros documentos, estabelecem os princípios que devem gerir as escolas; dentre esses, o princípio da gestão democrática. Esta, de acordo com Libâneo (2004), do ponto de vista organizacional, é uma forma de gestão que, através da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos. A Resolução n. 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura (DCNP), estabelece orientações para a formação do pedagogo, para que viabilize uma prática democrática.

Para que a gestão democrática ocorra na escola, é necessário aprimorar as relações pessoais no sentido de que a organização

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO — *Campus* de Irati. Doutora em Educação, área de Políticas e Gestão da Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: nelsi@unicentro.br

pedagógica e administrativa da escola, isto é, que os documentos norteadores da escola, como o Projeto Político-Pedagógico, o regimento escolar, os planos de ação anual e os de ensino sejam elaborados e implementados pelos sujeitos que vão vivenciá-los: a comunidade escolar que envolve professores, gestores administrativos e pedagógicos, pessoal de apoio, pais, alunos, comunidade.

E isso só é possível se acontecer uma efetiva participação da comunidade escolar. A participação que necessita da prática do diálogo é indispensável para a melhoria das relações pessoais e para a concretização da gestão democrática; é uma forma de atingir os objetivos da escola. Isto é, o ensino e a aprendizagem de qualidade para todos, pois neste início do século XXI muitos são os desafios. “Um dos desafios que a educação enfrenta é o de como preparar as novas gerações para o trabalho, para a vida social e para a cultura da subjetividade, sem degradá-las, sem submetê-las à opressão social ou aliená-las” (SEVERINO, 1994, p. 100).

Objetiva-se refletir sobre a participação como caminho indispensável para a gestão democrática, considerando a gestão democrática como um dos meios mais importantes para a construção de uma educação autônoma e de qualidade para todos; refletir sobre o conceito e os aspectos legais da gestão democrática e as orientações legais para a formação do pedagogo quanto à participação e gestão democrática.

Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental. Como referências: Demo (1986), Bordenave (1994), Severino (1994), Libâneo (2004), Brzezinski (2007), a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, a Resolução n. 01/2006, dentre outros.

## **Reflexões sobre participação**

No Brasil, o processo de redemocratização, em meados da década de 1980, abriu espaço para a participação da população em processos decisórios nos diversos setores e instituições da sociedade. Tal processo ocorreu devido à insatisfação da população na tomada de decisão nos assuntos que interessam a maioria da população. No final da década de 1980, Demo argumentava que, talvez, não seja do nosso hábito cotidiano

participar, pois, ao longo da nossa história, tivemos a prevalência de uma sociedade autoritária, a tal ponto de, em algumas situações, ficarmos assustados com a ideia de participar de algum processo e, até mesmo, de manifestar a nossa opinião. Passadas três décadas, ainda percebemos dificuldades para uma participação efetiva. A vivência cotidiana, quer seja no trabalho, nas associações, na vida familiar permite perceber atitudes autoritárias de pessoas e de grupos que procuram controlar uma determinada situação; também nos deparamos com a acomodação de muitos que concordam, preferindo submeter-se às decisões autoritárias.

O termo participação, do latim *participatio*, é a ação e o efeito de participar que quer dizer: tomar parte, intervir, compartilhar, denunciar, ser parte de. O termo é muito utilizado para se referir à participação dos eleitores num momento de escolhas de dirigentes no país, levando, muitas vezes, à banalização do termo, negligenciando o seu significado, o qual vai além do depósito de voto numa urna.

Para Bordenave (1994), as instâncias participativas têm proliferado em vários espaços, desde a conversa em família para decidir como reduzir os custos mensais até o envolvimento coletivo na definição do projeto da escola ou do condomínio, como a coleta seletiva, por exemplo, entre outros. “As rádios convidam os ouvintes a ‘participarem’ de sua programação telefonando, escrevendo (...), os partidos políticos conclamam a população a participar (...), parece que estamos entrando na era da participação” (BORDENAVE, 1994, p. 8). No entanto, esse interesse em participar não vem acompanhado de uma real compreensão do que é participação, que vai além do estar presente na realização de uma atividade.

A participação não é somente um instrumento para a solução de problemas mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono, a saúde; [...] é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, [...] sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (BORDENAVE, 1994, p.16).

A participação é uma necessidade: possibilita a interação entre as pessoas, oportuniza a expressão do pensamento e que este seja valorizado. Para que haja participação é preciso “compromisso,



envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias” (DEMO, 1986, p. 19).

Referindo-se à escola, “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2004, p. 102). Para esse autor, o conceito de participação se fundamenta no conceito de autonomia.

O termo autonomia, derivado dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra), “significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outros: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular” (Mogilka, 2003, p. 81). Refere-se à condição das pessoas de guiarem as suas ações. Como menciona Libâneo (2004), significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Portanto a autonomia constitui-se em um dos princípios da participação. “A gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente escolar” (LIBÂNEO, 2004, p. 102). Sobre as possibilidades de construção da autonomia, Mogilka (2003) se posiciona com uma visão positiva, mas busca mostrar, dentro dos seus limites e do seu horizonte teórico, que esta é uma possibilidade problemática. Explica que: “Isto se dá pela dificuldade do agir e do compreender democráticos, em uma sociedade altamente diretiva e permissiva, simultaneamente” (MOGILKA, 2003, p. 9).

A autonomia que se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão é concretizada nas instituições através da participação. Numa sociedade autoritária, necessita ser conquistada e construída. É importante destacar que não é algo que flui espontaneamente; é construída, normalmente, a partir de lutas. A participação “não é dada, é criada. Não é dádiva, é reivindicação. Não é concessão, é sobrevivência. Participação precisa ser construída, forçada, cultivada, refeita e recriada” (DEMO, 1986, p. 68). A participação é um processo constante de construção, com idas e vindas a ser conquistado; a participação é processual e não pode, portanto, ser considerada suficiente ou acabada. Demo (1986) assinala que caso viesse a se completar, já seria um início de retrocesso. E complementa que o processo que constitui a

participação é uma “aventura histórica, que não podemos banalizar, seja sob a capa de funcionalismos que escondem reais conflitos, seja sob a pretensão de queimar etapas, seja sob a ilusão de colocar por cima ou por baixo do processo socioeconômico” (DEMO, 1986, p. 25). Nestes termos, o autor entende a participação como um processo e um desafio.

Além disso, a questão que se coloca é como as pessoas participam. “A prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se toma parte” (BORDENAVE, 1994, p. 23). O autor define alguns graus de participação em uma série que se estende do mais baixo ao nível mais alto e que incluem o da informação, da consulta facultativa ou obrigatória, da elaboração/recomendação, da cogestão e delegação, até o da autogestão.

Entre o final do século dezessete e o final do século vinte foi percorrido um longo caminho no sentido de conquistar o direito a participação das grandes camadas da população. Para muitos, entretanto, esse direito não existe ou então não passa de mera formalidade, pois o direito de tomar as decisões mais importantes continua reservado a um pequeno número (DALLARI, 1984, p. 30).

## **Gestão democrática: conceitos, aspectos legais**

A palavra gestão deriva do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar para si, executar, exercer e gerar. De acordo com a origem do termo, a gestão se refere a um novo modo de administrar uma dada realidade, de levar sobre si a responsabilidade de gerir essa realidade.

A **gestão democrática** é uma forma de gerir uma instituição, de maneira que possibilite a participação de todos nos processos decisórios, nos planejamentos, que apresente transparência e democracia. “A gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2004, p. 101). Esse modelo de gestão representa um importante desafio na implementação das políticas educacionais vivenciadas no cotidiano escolar.

No Brasil, a gestão, embora discutida há muito tempo, somente a partir de 1980 é mencionada nas políticas públicas; com destaque, nas políticas educacionais. Na escola, a gestão democrática é um dos caminhos para se viabilizar uma escola pautada na participação efetiva de

todos os membros da comunidade escolar, com autonomia e qualidade para todos. “A escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos” (LÜCK, 2009, p. 69).

Discutir a gestão democrática e colocá-la em prática implica na clareza do que é democracia, termo muito presente nos discursos oficiais, principalmente nas mídias.

A democracia é também uma qualidade da vida dos homens, baseada no reconhecimento e no respeito mútuos, ou seja, é modalidade de convivência social, em que as relações entre os homens não sejam relações de dominação, opressão, exploração ou alienação. É a condição de uma sociedade que garanta a todos os seus membros o usufruto efetivo dos bens materiais, simbólicos e políticos. É a qualidade da sociedade que assegura a seus integrantes a condição de cidadania. Ainda que diferentes entre si, por tantos outros aspectos, numa sociedade efetivamente democrática, os homens tornam-se iguais sob o ponto de vista da condição comum de cidadãos (SEVERINO, 1994, p. 98).

A democracia não é apenas uma forma de organização do Estado. É qualidade de vida baseada no respeito mútuo, é a condição da sociedade de garantir a todos os membros acesso aos bens disponíveis, assegura a cidadania, pressupõe a participação dos membros da sociedade nas decisões.

A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro etc. (OLIVEIRA 2005, p. 11).

A Constituição Federal de 1988, promulgada em período de efervescência democrática do país, abriu caminhos para a democracia. No que se refere à educação, abriram-se caminhos para viabilizar a gestão democrática nas instituições escolares.

De acordo com o art. 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei,

planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela EC n. 53/2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela EC n. 53/2006); IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2020).

Posteriormente, a LDBEN - Lei 9394/96, nos artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações quanto à gestão democrática:

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 de direito financeiro público (BRASIL, 2020).

De acordo com os artigos da LDBEN citados, no ensino público tanto na educação básica como nos sistemas de ensino, a gestão democrática oferece ampla autonomia aos estados para definirem, segundo as suas necessidades e características, formas de operacionalizar a gestão, com a participação dos profissionais da educação da comunidade escolar e externa.

A gestão democrática também é abordada na Lei Federal n. 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE). Nesta normativa, a gestão democrática constitui-se como diretriz orientadora, como meta a ser atingida pelos sistemas de ensino e como estratégia para a implementação da gestão democrática na escola. Na meta 19, consta:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

De acordo com o PNE, no período de dois anos, a partir da data da aprovação do documento, deveriam ser asseguradas as condições para a

efetivação da gestão democrática da educação, assim como as estratégias de ação.

Embora de forma tímida — como já colocado —, a legislação vigente assegura o direito à gestão democrática nas escolas; no entanto, faz-se necessário mecanismos para a sua implementação. Para ocorrer a gestão democrática participativa na escola, dentre vários fatores, é necessário aprimorar as inter-relações pessoais, pois estas, através do diálogo, são indispensáveis para a organização pedagógica e administrativa da escola, sobretudo no momento da elaboração dos planos que vão nortear as ações da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o regimento escolar, o plano de ação anual e os planos de ensino elaborados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. “A gestão democrática da educação e a construção coletiva do projeto-político-pedagógico no sentido de assegurar a autonomia da escola são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania” (SCHLESENER e FERREIRA, 2006, p.101).

Os cursos de formação de professores devem contemplar ações no sentido de que os egressos possam colocar em prática a gestão democrática nos espaços onde irão atuar.

### **Participação, gestão democrática e a formação do pedagogo**

Considerando que a participação é conquista e construção, necessário se faz que seja objeto de vivência e estudo nos cursos de formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura (DCNP), foram instituídas em maio de 2006, após longo período de debates, envolvendo órgãos governamentais, como Conselho Nacional de Educação (CNE) e as associações, representando as comunidades acadêmicas, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação (FORUMDIR), dentre outros.

Várias proposições foram feitas, mas três foram as de maior destaque: a do Conselho Nacional de Educação (CNE), a da ANFOPE e entidade apoiadora FORUMDIR e a do Manifesto dos Educadores, assinado por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta. Entre as

propostas havia muitas discordâncias, mas havia consenso: o pedagogo é um profissional da educação (Evangelista e Triches, 2009).

De acordo com a Resolução n. 01/2006, o curso de Pedagogia

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

O curso de pedagogia foi definido como licenciatura, e a docência como base para formação do pedagogo, garantindo a formação para a gestão educacional e para pesquisa, que também exigem conhecimentos pedagógicos.

Como não houve consenso a respeito de como deveria ser o curso e, como decorrência, o espaço de atuação do pedagogo, desde o período das discussões que antecederam a aprovação das diretrizes curriculares, o curso e o espaço de atuação continuam sendo objeto de questionamentos e críticas por parte de alguns educadores; dentre eles, Libâneo, crítico desde o período que antecedeu a aprovação.

Entre as várias discordâncias, uma está na formação do gestor. Pimenta e Libâneo, signatários do manifesto e que discordaram das demais proposições, argumentam que o pedagogo deve ser um profissional especializado na organização do trabalho pedagógico na escola, e que um curso de quatro anos não é suficiente para formar o professor e o especialista. “O pedagogo era concebido como ‘profissional da educação não docente’. O pedagogo bacharel, deveria exercer atividades pedagógicas em diversos campos, aprofundar a teoria pedagógica e realizar pesquisa” (EVANGELISTA e TRICHES, 2009, p. 188). Tal proposição se justifica devido à necessidade de um profissional especializado na organização do trabalho pedagógico na escola que, devido às suas peculiaridades, necessita de conhecimentos de várias áreas e que deveriam ser adquiridos ao longo do curso de formação inicial.

As DCNP destacam, entre outros aspectos, que: a docência é a base da identidade do pedagogo; o pedagogo não é formado exclusivamente para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; a formação para a gestão educacional e para pesquisa estão asseguradas; a

experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério. Sendo assim, o documento traça uma nova identidade para o curso de pedagogia e um novo perfil para o profissional pedagogo, considerando que a formação, tendo como base a docência, "confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não escolares" (BRZEZINSKI, 2007, p. 244).

De acordo com o art. 3º,

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único: Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

No parágrafo único do art. 4, consta que:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

O documento aponta a ampliação das funções da docência, que deve envolver atividades de gestão que constam de: planejamento, execução, acompanhamento, coordenação, análise e avaliação de atividades específicas do contexto escolar e de espaços não escolares que exijam conhecimentos pedagógicos; aumentando, assim, a quantidade e a complexidade das atividades docentes. Essas atividades estão coerentes com o disposto no art. 13 da LDBEN - Lei n. 9394/96 que consta que cabe ao docente o dever de participar da construção do projeto pedagógico da escola e atuar de acordo com essa proposta, dedicar-se à aprendizagem dos alunos, colaborar com a escola na articulação com a

família e comunidade, cumprir com a carga horária prevista e com as atividades de planejamento, de avaliação e de formação continuada.

Embora as DCNP abordem a questão da participação e da gestão democrática, para Libâneo (2006) o texto das diretrizes secundariza a importância da gestão escolar, ao prescrever que cabe ao licenciado participar na gestão, o que, em sua opinião, é contrário às demandas atuais. O termo participação possibilita várias interpretações e não atribui o caráter de responsabilidade que envolve o ato de gerir, administrar e conduzir os processos educacionais. Participar e gerir têm significados diferentes, embora entenda-se que a participação requer compromisso e responsabilidade ao fazer parte de uma proposta. O termo participar concebido simplesmente como sinônimo de presença é incomparavelmente menor do que o sentido de participar associado à ideia de tomar parte como acima indicado.

Em estudo realizado por Barbosa e Abdian (2013), em seis universidades paranaenses, os autores analisam o espaço da gestão na formação inicial do pedagogo: apontam que quanto ao arcabouço teórico da administração escolar, mais especificamente aos fundamentos e ao contexto histórico, a investigação indica que são pouco contemplados nos projetos formativos do curso de pedagogia. Entendem que é importante o conhecimento histórico para compreender e analisar o presente. Apontam evidências de desvalorização dessa área do conhecimento na formação do pedagogo, as quais podem ser percebidas pelo número de disciplinas específicas (apenas três) e pela forma desarticulada que os conhecimentos estão distribuídos nas demais ementas analisadas, sugerindo fragmentação e pouca densidade teórica. Em contrapartida, ganham espaço no currículo: os movimentos sociais, a diversidade, a educação não formal, os conteúdos de natureza prática. Tais conteúdos envolvem o trabalho do pedagogo/gestor. De certa forma, os projetos formativos reformulados a partir das DCNP buscaram contemplar, em seus currículos, a amplitude de temas e o enfoque pragmático direcionado à gestão escolar. As DCNP reforçam a instrumentalidade da gestão, ao resumirem a complexidade dessa área do conhecimento à participação no planejamento, na execução, na coordenação, avaliação de projetos e aplicação dos princípios da gestão escolar. Estes direcionamentos estão claramente realçados na maioria das



ementas. Destacam que não há nada contra a natureza prática do trabalho do gestor; chamam a atenção, apenas, para o fato de que ela não pode resumir-se a isso.

Os direcionamentos assinalam que a perspectiva de administração escolar é privilegiada nos enfoques das universidades pesquisadas: encontraram-se indicativos do paradigma da gestão gerencialista; apontam que, no montante geral das ementas analisadas, os princípios da gestão democrática aparecem de forma pouco enfática, pois em apenas uma disciplina é contemplado, especificamente, o estudo da gestão democrática na escola pública. Nas demais ementas, aparecem perspectivas instrumentais para a vivência da gestão democrática, com o foco na relação escola, família e comunidade; grêmio estudantil; participação no planejamento; trabalho coletivo e conselho escolar. Nesse sentido, identificamos a preocupação com a discussão do trabalho coletivo na escola. No entanto, é preciso destacar a quase ausência dos conteúdos que fundamentam essa discussão. Tais conteúdos estão mais relacionados aos princípios teóricos que subsidiam a prática da gestão democrática. As pesquisadoras destacam que determinado fato tem implicações na formação do gestor e, talvez, contribua para a não efetivação dos princípios democráticos no cotidiano escolar.

### **Considerações finais**

As reflexões realizadas apontam que, no Brasil, a participação e a gestão democrática na escola pública constituem-se um projeto em construção. Elas vêm sendo conquistadas ao longo dos anos nos diferentes segmentos sociais: dentre eles, a escola, o que comprova que a conquista da democracia é uma luta constante.

É inegável que os estudos são recentes, considerando que os termos participação e gestão democrática passaram a ser objeto de atenção após a inclusão na Constituição Federal de 1988, na LDBEN e em outros documentos posteriores. Embora apareçam de forma retraída, são considerados um avanço em relação às leis anteriores.

A efetivação dessa perspectiva exige mudanças significativas na organização administrativa e pedagógica das instituições e requer formação de toda a comunidade escolar. Embora conste na lei e devam

ser implementados, os termos aludidos ainda não são totalmente compreendidos, o que apresenta uma série de dificuldades para sua concretização. A participação requer processos de organização e gestão, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e cobrança de responsabilidades. Concorde-se com Libâneo, quando este autor afirma que “a organização democrática implica não só a participação na gestão mas, também, a gestão da participação, em função dos objetivos da escola (LIBÂNEO, 2004, p. 105). A gestão da participação requer uma sólida estrutura organizacional, definição de responsabilidades, posições seguras em relação às formas de garantir relações interativas democráticas, procedimentos explícitos de tomada de decisões, formas de acompanhamento e de avaliação.

Tais características da gestão da participação são competências próprias da direção e coordenação pedagógica da escola, tendo em vista que a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante práticas pedagógico-didáticas e curriculares, propiciam melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2004, p. 105).

A escola necessita repensar sua gestão pedagógica e administrativa, objetivando cumprir sua função social que é preparar os indivíduos para exercer a cidadania numa sociedade complexa. O conhecimento, adquirido através do ensino e da aprendizagem de qualidade, constitui-se requisito para a vivência nesta sociedade complexa.

Quanto à formação do pedagogo, as reflexões sobre o significado da participação e da gestão democrática e a formação do pedagogo apontam a fragilidade dos estudos no curso de pedagogia.

Os dados da pesquisa realizada a respeito dos estudos sobre gestão educacional no curso de pedagogia apontam que as políticas educacionais não se constituem parte privilegiada nos currículos — na maioria das universidades —, o que pode representar uma fragilidade na formação do gestor escolar.

Tal formação é imprescindível, considerando que o pedagogo, que tem como uma das suas atribuições a articulação do trabalho pedagógico na escola, deve participar das decisões e motivar os alunos à participação com objetivo de despertá-los e prepará-los para a importância da

participação na vida social. A formação do gestor escolar, ao que tudo indica, não recebeu a devida importância nas políticas educacionais.

O que se almeja é que os princípios que norteiam a gestão democrática nas escolas não sejam apenas texto das leis, mas que se viabilizem na prática. O que se almeja é que todas as escolas sejam geridas de forma democrática. Considera-se que é imprescindível realizar mudanças na gestão democrática, tendo em conta o contexto social, político e cultural em que a escola está inserida. As análises possibilitaram compreender que a responsabilidade pela gestão democrática não deve ser atribuída somente aos componentes da escola e participantes da comunidade. É também compromisso do Estado proporcionar as condições para a sua efetivação.

## Referências

BARBOSA, A. Haddad; ABDIAN, G. Z. **Gestão escolar e formação do pedagogo**: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. Dez 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000400011>. Acesso em 30 set.2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 30 set. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 01 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=licenciatura](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=licenciatura). Acesso em: 01 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**.

Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-le>. Acesso em: 30 set. 2023.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRZEZINSKI, I. **Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia**: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Formação de Professores (RBPAE)**, v. 23, n. 2, p. 229–251, mai./ago. 2007.

DALLARI, D. d. A. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1986.

EVANGELISTA, O. e TRICHES, J. Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. **Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFPP)**, v. 1, n. 2, p. 178–203, set./2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <http://files.diretortecniconpe.webnode.com/200000067-5f5ce614de/dimensoes-gestao-escolar.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

MOGILKA, M. **O que é educação democrática?** Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

OLIVEIRA, I. B. d. Sobre a democracia. In: OLIVEIRA, I. B. d. (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

SCHLESENER, A. H.; FERREIRA, N. S. C. A gestão democrática da educação e a formação do senso comum. In: SCHLESENER, A. H.; PANSARDI, M. V. (orgs.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Curitiba: UTP, 2007.



# INSTÂNCIAS COLEGIADAS COMO ESTRATÉGIAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO PROCESSO DE GESTÃO EDUCACIONAL: ENTRE UTOPIAS E CONTRADIÇÕES

Sheila Fabiana de Quadros<sup>1</sup>  
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues<sup>2</sup>  
Eli Machado Filho<sup>3</sup>

O pior analfabeto  
É o analfabeto político,  
Ele não ouve, não fala,  
nem participa dos acontecimentos políticos.  
(Bertold Brecht).

## Órgãos colegiados e Gestão educacional: impasses iniciais

É primordial pensarmos a Educação nacional por uma perspectiva crítica e conjuntural, primando pela análise de seus desdobramentos no cenário social vigente. Dessa maneira, há que se rever a(s) conjuntura(s) que conferem sentido ao processo de Gestão educacionais e de suas interfaces políticas, econômicas, culturais, educacionais e de relações que se almejam sejam de fato colegiadas.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), *campus* Universitário de Irati-PR, Departamento de Pedagogia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Contato: sheila@unicentro.br Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7909-2272> Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2710744265961686>

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional (2001), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Centro Oeste, UNICENTRO (2003), Mestre em Educação (2015), Doutora em Educação e Pós doutora em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: vanessarauerodrigues@gmail.com

<sup>3</sup> Especialista em Educação. Professor Licenciado em Educação Física pela UNIGUAIRACÁ. Contato: elimf2019@gmail.com Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3248991105453312>

Contextualizando historicamente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394/96) observamos um momento de destaque em termos de ferramentas e dispositivos legais em torno da Gestão democrática, tão comentada e difundida teoricamente em espaços acadêmicos e outros em que se fomenta a importância de se discutir/promover contextos democráticos de gestão. Insere-se nesse contexto uma das principais prerrogativas em torno dessa temática, que se configura essencial ao processo de zelo pelo funcionamento da Educação escolar em sua totalidade.

Uma das principais questões defendidas pela Gestão democrática em si e que preconiza a difusão de princípios democráticos de ações coletivas, encontra-se na educação brasileira quando se conquista o direito de refletir a necessidade bem como a importância da participação efetiva e consciente dos pares que integram a Educação, desde os profissionais que atuam diretamente nas instituições escolares como os demais envolvidos no processo, como famílias e comunidade em geral.

A LDB, enquanto Lei Federal, não garante que processos democráticos se efetivem de fato nos espaços educacionais, mas a partir da sua promulgação houve o fomento de discussões em torno da educação brasileira quanto ao direito de se efetivarem práticas democráticas em que famílias, alunos (as), docentes e equipes gestoras, possam elucidar as decisões coletivas a serem tomadas nos mais amplos aspectos que envolvem o cotidiano escolar, buscando com isso um compromisso coletivo e que traga resultados promissores e de significação no espaço acadêmico. Assim sendo, presumimos que tais práticas de acesso ao processo decisório em torno das questões da escola como um todo, passam a ser princípios que a legitimam democraticamente, objetivando uma sociedade que não seja excludente.

Tal posicionamento da comunidade escolar como um todo corrobora em si para que a Democracia se faça presente e que integre novas possibilidades de articulação da escola em suas variadas práticas sociais, alegando à Gestão escolar caráter descentralizado e participativo. Veiga diz: (1998, p. 99)

a autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e

famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que caracteriza como uma categoria eminentemente democrática .

Cabe ressaltar que a simples proposta de integração entre as famílias, comunidade escolar como um todo, não é suficiente para efetivar processos de Gestão democrática, posto que o percurso exija maiores ações e comprometimento coletivo em torno das perspectivas almejadas. Assim, a autonomia por si não basta quando o assunto em pauta é a conquista e efetivação do envolvimento de todos os pares.

A abertura das instituições escolares para o acesso da comunidade escolar como um todo é elemento primordial na sustentação de práticas comprometidas e que primem pela construção de um espaço socializador e coletivo, onde se conjugam responsabilidades mútuas e compromissadas.

É imprescindível que compreendamos a Democracia para além de seu conceito etimológico, e sim, pelas práticas que a permeiam e que a materializam em seus espaços sociais diferenciados.

Democracia é então o respeito à diversidade, a liberdade, a igualdade, a transparência, solidariedade e a participação sendo indispensável para a compreensão e construção da gestão democrática onde todos possam falar das questões que lhe parecem pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar propiciando momentos de diálogos, negociações, encaminhamentos de soluções de conflitos cotidianos (AQUINO, 1998, p. 157).

Nesse sentido, é importante que compreendamos a escola enquanto um espaço social amplo, o qual exige que haja sentimento de grupo e coletividade, percebido como um momento de construção e de participação de todos os envolvidos. Para isso, há a necessidade de todos os segmentos construir um alicerce de planejamento, constante avaliação do processo, bem como o acompanhamento, pois somente o ato decisório por si não é o suficiente.

Todo espaço coletivo exige anuência de ambas as partes, sempre primando pela compreensão de que a escola é lócus social, e como tal, parte da compreensão da organização do trabalho pedagógico, que é intencional e necessita de alicerces junto aos processos decisórios baseados em perspectivas legais e sociais.



Se queremos uma escola transformadora, temos que transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. E nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2001, p.10).

Destarte, é oportuno compreender que não poderemos pensar em transformações maiores em termos de participação e representatividade se não houver modificações internas nos espaços escolares, tais como a ampliação de oferta de espaços de integração social e de chamadas à participação, nem sequer poderemos tratar de Gestão democrática em seu sentido amplo.

### **Gestão educacional em contexto: delimitando o campo**

Na atualidade, observamos amplos estudos e divulgação científica em torno da Gestão educacional, expressos em pesquisas de Instituições de ensino superior, como em cursos de Graduação, Pós Graduação bem como se concebem novas formas de conceber a Gestão educacional em seu sentido mais amplo.

Historicamente, esse campo de estudo se identifica em duas grandes escolas de pensamento no Brasil, a Escola Clássica e a Escola Crítica da Administração Escolar (SOUZA, 2017).

Em tese, é importante destacar que o processo de construção desse campo temático está intimamente relacionado ao seu tempo histórico, social. Destacamos que os primeiros estudos firmam objetivos pautados nas Teorias Clássicas da Administração, portanto, vale seus princípios essenciais no tecnicismo, na atribuição de tarefas, no desempenho pessoal, na produtividade, tal qual as exigências do contexto em tela.

Data a década de 70 as críticas aos modelos de organização administrativa aplicado às escolas enquanto processo de gestão.

particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo grau de centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com consequente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponto do sistema, à separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes educacionais dos processos decisórios (MENDONÇA, 2000, p. 66)

Posteriormente, e alinhado a concepção de Gestão que estamos propondo, citamos autores que foram evidenciando outras perspectivas, de ordem crítica em relação aos processos de Gestão e suas interferências, propondo criticidade e compreensão da totalidade dos fatores que intervém direta ou indiretamente nesse processo.

Paro (2001) corrobora com essa perspectiva quando pontua que esses modelos adotados para a gestão educacional subordinavam a necessidade de atender aos princípios e interesses da sociedade capitalista, indicando necessária mudança quando da implementação de um processo de gestão que pontue iniciativas democráticas no processo de transformação social.

Este novo enfoque está intrinsecamente relacionado ao processo de reabertura político-democrática do país. É na esteira deste movimento que se deu início as primeiras elaborações em torno do conceito de Gestão Escolar. O que distingue este conceito da visão técnica que fundamentava o conceito de administração escolar é a preocupação com o pedagógico e o reconhecimento do caráter essencialmente político da função da educação frente aos rumos da sociedade (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Sabemos que a educação, enquanto processo de formação humana, não é neutra, e sim, dotada de valores, costumes, cultura, dentre outros que a dimensionam em seu caráter político, e como tal, incita que a observemos de maneira crítica e transformadora, da mesma forma que precisamos atentar para a gestão em seu caráter de totalidade. Souza (2017, p. 26), corrobora com essa premissa quando alerta que

A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para ela e pela democracia e a participação. Com efeito, a gestão democrática implica a assunção de especiais responsabilidades na organização e no governo das escolas, tendo em vista concretizar o direito à educação, não só na lógica da provisão pública mas também na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação dos implicados na organização e gestão da educação.

Diante desse contexto, e exatamente neste sentido, a democracia na gestão escolar pública precisaria ser compreendida, não meramente como um princípio, mas como uma ação educativa que possa, em algum

momento, contribuir para uma educação emancipadora do sujeito, estimulando entre todos os envolvidos, a participação consciente no processo decisório e coletivo.

Em sua maioria, as escolas brasileiras têm como um dos maiores desafios a serem percebidos a prática participativa, pois o próprio sistema incita a incisiva política de controle, mediada por mecanismos vindos do próprio sistema estatal. Ou seja, os próprios gestores se incutem num processo em que a participação ativa é limitada pelo próprio sistema, pela lógica vigente, que determina, especifica, delimita e norteia os princípios geradores das práticas institucionalizadas socialmente nas escolas.

Uma gestão democrática deve ser entendida, como afirma Souza (2017, p. 125-126),

como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

No campo legal, a gestão democrática da educação foi regulamentada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); em seguida na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e reafirmada nos Planos Nacionais de Educação: Lei n.º 10.172/2001 (PNE 2001-2010) (BRASIL, 2001) e Lei n.º 13.005/2014 (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014).

No entanto, como afirma Lima (2018), apesar da consagração legal, a gestão democrática da educação pública ainda é uma realização difícil, são muitos os desafios a serem enfrentados, entre eles os obstáculos políticos e organizacionais, históricos e culturais. Estas dificuldades residem, como indica Souza (2017, p. 127), “nas sucessivas expressões de perversidade institucional que a escola demonstra, educando não contra, mas a favor do autoritarismo”. Neste sentido, conclui o autor que “não é possível erradicar o autoritarismo sendo autoritário, construir

diálogo sendo demagógico, superar a violência agindo de forma preconceituosa”.

Além desses obstáculos presentes no interior das escolas e nas práticas dos profissionais da educação, a atuação do Estado, por meio de algumas políticas educacionais, corrobora para ampliar os desafios da efetivação da gestão democrática e participativa. A esse respeito, estudos como o de Adrião (2018) revela que cada vez mais a gestão da escola pública vem se tornando uma das dimensões dos processos de privatização da educação, que atuam na contramão da perspectiva crítica e democrática de gestão.

Nesse sentido, cabe a reflexão em torno dos aspectos que envolvem a perspectiva da Gestão escolar em sentido amplo, pois se relaciona com muitas outras demandas externas que se relacionam intimamente com as Políticas educacionais estruturantes no cenário educacional vigente, compondo espaços diversificados de articulação social entre os pares. Aqui, retomamos a necessidade em se constituir internamente espaços colegiados de discussão e decisões em torno da instituição escolar como um espaço coletivo, voltado à práticas sociais.

### **Órgãos colegiados como instrumentos da gestão educacional democrática: entre desafios e dilemas**

As denominadas Instâncias colegiadas são os espaços de representação de caráter público e social que integram, em si, os segmentos da escola, a saber: discentes, docentes, familiares dos(as) alunos(as), comunidade em geral, tendo a premissa de conscientizar as pessoas de um modo geral sobre o fato de que a escola enquanto uma instituição social existe para a sociedade, independente se possuem vínculo direto com a mesma. Em outras palavras, as instituições escolares são um espaço social de usufruto público.

Assim, a utilização desses espaços se efetiva mediante o fruto da própria conquista da comunidade, enquanto que a gestão democrática prima pelo fato de instigar a maior participação possível das pessoas da comunidade nos referidos locais e funções, certamente, contando com o apoio de um processo de Gestão democrática, que em sua essência, prima pela constante coletividade.

as agremiações, entidades, associações criadas para discutir os problemas coletivos e ou questões do coletivo representando os diferentes setores do coletivo (pais, professores, alunos, comunidade, funcionários). “Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola” (ANTUNES, 2002, p. 21).

Nesse ensejo, as denominadas Instâncias colegiadas primam pela reflexão constante em torno das soluções em conjunto, aprofundando o processo de construção da escola que se almeja. Contrariando práticas autoritárias e de cunho individualista, os colegiados permitem, além da participação dos pares em torno de suas propostas, a visão ampliada das funções da escola como um todo, compreendendo-a como um espaço de práticas sociais, sendo pertencente aos mesmos.

Quando se trata de Gestão democrática em si, a existência de Órgãos colegiados prima em se apropriar do sentimento de comunidade em si, de pertencer a determinado grupo, para fins e objetivos comuns.

Antunes (2002, p. 24) afirma que:

é preciso ter clareza, no entanto, que o essencial é compreender que não é necessário que todos façam tudo, mas que todos decidam juntos com base na discussão coletiva praticando-a e vivenciando. Então está aí o interesse em discutir a participação de todos os envolvidos no processo, participação esta que constrói a gestão democrática.

Parece uma ideia/perspectiva simplista, mas a Gestão democrática se faz quando do envolvimento de todos os envolvidos no processo de maneira a serem respeitados em todas as suas formas de compreender os desafios, dificuldades e projetos que norteiam o desenvolvimento das práticas educacionais como um todo, além de fomentar o estudo e o reconhecimento de compor o grupo em si. Assim, se de fato se promover essa perspectiva de gestão, o(a) profissional responsável pela escola em si não é mais a representatividade administrativa da direção da escola de forma isolada, mas sim, de todos os órgãos de representatividade, formando um grupo social maior.

De igual maneira, é importante que tais representatividades sejam escolhidas/eleitas pela legitimidade de escolha democrática, compondo um cenário de igual importância, desde o Conselho Escolar, que é o órgão máximo dentro da Instituição escolar, o Grêmios estudantil, dentre outros.

É válido salientar que a existência desses Órgãos dentro das unidades escolares não garante a eficiência de sua representatividade, pois a legitimidade de sua importância se dá pela forma com que se relacionam entre alunos(as), docentes, equipe pedagógica, e não somente em questões da escola em si, mas na participação em demais espaços que envolvem a escola, como o compartilhamento de responsabilidades na tomada de decisões por todos os segmentos.

A escola que se quer democrática que almejamos é aquela em que as práticas coletivas são vivenciadas em práticas cotidianas, primando pela compreensão das dificuldades encontradas e das diferentes maneiras de saná-las, retomando sempre a premissa de que o objetivo final da Educação escolar é o ensino articulado à formação humana para a vida. Dessa maneira, as situações concretas da materialidade da vida social emergem como decisões, deliberações, análise e alternativas de trabalho, pautadas na construção de parcerias e articulações demandadas do e pelo grupo.

A década de 90 marca preconizações legais que interferem diretamente nas práticas pedagógicas e seus alcances, tendo destaque, dentre outros decretos e diretrizes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compondo importante elemento direcionador dos processos de Gestão democrática, permeando as Instâncias colegiadas como promotores e instrumentos essenciais da mesma.

Tem destaque na Lei o Artigo 12, § 6, onde é citado a premissa em “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996). Assim, é fator determinante que haja mobilização em torno da participação ativa em todos os espaços possíveis, decisórios e desafiadores do cotidiano escolar.

A base da Gestão democrática nutre em si elementos primordiais de conjuntura coletiva, que prima pelos aspectos decisórios amplos e de impacto na construção de espaços de pertencimento. De igual maneira, não basta trazer a comunidade como um todo para conhecer e reconhecer as demandas educacionais em suas unidades, mas sim, de promover a compreensão das origens das mesmas, promovendo concomitantemente discussões e demais feitos em torno da busca de alternativas e proposições que ampliem o atendimento e trabalho desenvolvido. O Artigo 14 da LDB estabelece ainda a definição das normas da gestão democrática, (..) II.

Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (...) (BRASIL, 1996).

As Instâncias colegiadas são grandes contributos para o processo de Gestão ampliada, democrática, pois a própria Lei as insere como o lócus de ativa participação popular, ainda que, em tese, não se evidencia como conduzir o processo em si, oportunizando a reflexão constante em torno de encontrar meios de trazer a comunidade como um chamamento à troca de experiências, inserção em espaços diversificados, alteração de conduções de ordem administrativa, pedagógica e relacional, buscando apropriar-se de elementos que os integrem e viabilizem.

Por outro lado, tais questões podem/devem ser fomentadas e constantemente planejadas e avaliadas pelos próprios sistemas de ensino, pautando a premissa do contexto de cada unidade educacional a partir de suas demandas prioritárias, necessárias e que precisam ser estabelecidas em conjunto, como um mecanismo estrutural coletivo, político e pedagógico, valendo-se sempre das práticas e tudo que delas dependem. Aqui, cabe, uma vez mais, o destaque para o fato de que a Educação, sendo um Ato Político intencional, necessita de práticas contextualizadas junto ao meio social em que se inserem.

Em tempo, é preciso compreender que para essas ações em si, existem limites e possibilidades de intervenção das mesmas frente ao processo de gestão das escolas, baseando-se nos componentes básicos que interferem na dinâmica de trabalho institucional que vão desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico enquanto documento identitário da escola, passando pela constituição dos órgãos de representatividade, como Conselho escolar, que se atribui representatividade máxima nos espaços escolares, fomentando inclusive a participação no que se refere à utilização dos recursos financeiros e sua aplicabilidade, movimentando o compromisso social amplo, valorizadas as etapas de deliberação, acompanhamento e consulta, fatores determinantes no processo que se almeja democrático.

Todo o processo decisório institucional precisa ocorrer de maneira a erradicar a hierarquização de decisões e demais feitos, buscando o compromisso coletivo e ampliado.

É inevitável o papel de quem está à frente do espaço da direção da escola, pois acaba sendo referência profissional naquele processo de

gestão, cabendo a perspectiva de viabilizar e articular espaços de discussão e de fomento à participação ativa em todas as esferas situacionais e decisórias.

Cabe destaque que nem sempre as comunidades escolares como um todo compreendem a escola enquanto um lócus coletivo, mas sim, se inserem, participam somente quando há envolvimento direto, tal como os pais de alunos (as) quando esses compõe o quadro de estudantes, quando concluem os estudos é como se a relação de pertencimento acabasse igualmente.

Ainda, é importante reconhecer o campo educacional como um componente de ideias e ações, focando sempre que tudo o que ocorre vinculado à coordenação pedagógica ou gestão em si, interfere (in) diretamente na conjuntura administrativa, pedagógica e relacional da instituição enquanto uma unidade, resguardados suas intencionalidades políticas e sociais, nas três esferas em que se configuram, sejam municipais, estaduais ou federais.

Federadas e organizadas em dispositivos legais, as instituições que permeiam as ações em torno dos processos gestores configuram-se por meio das orientações e dispositivos legais desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), reafirmada posteriormente pela LDB (BRASIL, 1996).

Na análise proposta, referente aos princípios legais e aos fundamentos da Gestão Democrática, compreende-se que, para sua efetivação, é muito importante se discutir a participação das instâncias colegiadas nos processos decisórios, tornando as ações ativas na escola, bem como promover estratégias para que a participação da comunidade escolar seja mais dinâmica e apresente mecanismos de monitoramento e avaliação. Além disso, destaca-se a relação com o processo participativo das instâncias e o vínculo com o ensino-aprendizagem.

Um dos papéis da equipe diretiva, ao implementar a Gestão Democrática na escola, envolve a promoção do fortalecimento do trabalho coletivo, que requer a participação de todos os grupos da comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, pais, agentes educacionais e membros da comunidade local. Conforme observado por Paro (2016), a maneira principal de garantir a eficácia da Gestão Democrática na escola é permitir a participação direta de todos os



membros da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da instituição.

A participação direta é viabilizada através das instâncias colegiadas, que incluem a Associação de Pais e Mestres (APMF), o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. Como destacado por Gadotti (1997), quando todos os setores da comunidade escolar têm um entendimento mais profundo do funcionamento da escola e uma maior conexão com aqueles que estudam e trabalham nela, eles podem se envolver mais intensamente com a instituição e, conseqüentemente, acompanhar de maneira mais eficaz a qualidade da educação oferecida ali.

Segundo Galina (2007, p. 11) “é pela utilização desses espaços, fruto da conquista da própria comunidade, que a gestão democrática ganha força e pode transformar a realidade escolar. Isso depende, [...], das relações que se estabelecem entre os segmentos e a direção da escola.” Com esse maior entendimento e envolvimento dos diversos segmentos da comunidade escolar, é possível que eles, em conjunto, encontrem soluções para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na escola. Isso ocorre por meio de discussões colaborativas sobre os desafios diários enfrentados por esses grupos, pois uma das características essenciais da Gestão Democrática é o compartilhamento de informações e conhecimento, juntamente com a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

O foco se instala no processo de construção da prática coletiva. Nesse sentido, Veiga (1998, p. 114) aponta que

Na verdade, é importante salientar que a análise das instâncias colegiadas da escola deve ter como pano de fundo a concepção de projeto político-pedagógico que se alicerça no princípio da construção coletiva. Assim a concretização e o encaminhamento das ações têm como exigência a compreensão da dimensão coletiva da gestão democrática.

Percebemos, desse modo, que as instâncias colegiadas desempenham um papel crucial na mobilização de toda a comunidade escolar, que é a tomada de decisões de forma coletiva e transparente, acessível a todos os membros da escola. É fundamental que os participantes das instâncias colegiadas se percebam como um grupo coeso dentro do ambiente escolar público, com o objetivo constante de

buscar aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Agindo dessa maneira, eles representam e carregam os interesses de suas respectivas categorias, tornando esses órgãos de gestão escolar essenciais para orientar os encaminhamentos no dia a dia da escola.

Mas como isso acontece? Numa breve análise, destacamos as práticas possíveis e passíveis de cada colegiado, suas possibilidades e limites, os quais entendemos como impasses na autonomia desses coletivos.

Uma das potencialidades de constante envolvimento na escola está relacionada aos recursos orçamentários da escola. Esse é uma das responsabilidades das Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMF). Contudo, elas não apenas desempenham o papel de executoras de recursos provenientes da União e de convênios, com a aprovação conjunta com o Conselho Escolar, mas precisam se dedicar em ações que se preocupem com a adequação estrutural e didática da instituição, visando aprimorar a educação e contribuir para a criação de um ambiente escolar favorável para todos.

Como entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, esse órgão colegiado tem a representação de pais, professores e funcionários da escola. Dentre os seus objetivos de gerir e administrar os recursos, ao planejar ações e a alocação desses, os membros da APMF devem ter como foco principal a finalidade pedagógica dos itens adquiridos ou espaços adequados. Isso requer uma compreensão profunda das reais necessidades dos professores e dos estudantes. O papel de seus representantes é fundamental na escuta dos segmentos. Aspecto que constrói um clima compartilhado e de comprometimento e que rompe com o posicionamento de simples gestão orçamentária.

Nesse sentido, Sacoman (2017, p. 50) aponta que “não basta a escola prever em seu projeto político-pedagógico a manutenção de uma APMF simplesmente para deixar no papel, é necessário que ela seja utilizada como parceira da escola para oportunizar espaços de debates que venham a contribuir com a gestão democrática na escola.” São nessas práticas de diálogo que se abrem possibilidades de superar a condição meramente burocrática, tornando a escola um espaço de transformação.

É importante evidenciar que esse colegiado tem uma interdependência com outro: o Conselho Escolar. Esse segundo, trata-se

de um órgão deliberativo, consultivo, fiscal e mobilizador, cujo objetivo principal é realizar a gestão escolar, numa perspectiva democrática e coletiva. Com a participação de professores, funcionários, pais, alunos e entidades organizadas da comunidade, esse coletivo precisa superar a falta de aproximação e postura marginal que, muitas vezes, acontece em prática imaturas no processo democrático. “Nesse sentido, quanto mais ativa e ampla for a participação dos membros do Conselho escolar no cotidiano da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e decisão coletivos.” (Sacoman, 2017, p. 30)

Sobre a condição marginal, outro coletivo precisa de uma merecida atenção: o Grêmio Estudantil. De todos os colegiados, esse é o que situa-se mais próximo de um processo de monitoramento e avaliação pautado na realidade cotidiana da escola. É constituído pelos estudantes e tem como objetivo abrir espaço de diálogo com alunos para que esses aprendam a resolver seus problemas entre si, entre professores e com toda comunidade escolar.

É essencial romper a visão de que os jovens não sabem o que querem para seu futuro ou de que tudo o que criticam é sinal de rebeldia. Segundo Veiga (1998, p. 123) aponta que “o grêmio estudantil não é instrumento luta contra a direção da escola, mas uma organização onde se cultiva o interesse dos estudantes, onde eles têm possibilidade de democratizar decisões e formar o sentimento de responsabilidade”

O fortalecimento das instâncias se estabelecem pela confiança e envolvimento. Ninguém se compromete com algo que não acredita ou que é tratado com descaso. É necessário se construir ferramentas para o exercício do processo democrático legítimo que auxiliará no aprimoramento do processo educativo. Para isso, a função de cada colegiado deve ser objetiva e as situações cotidianas precisam mobilizar para a participação consciente que discutam as causas verdadeiras das problemáticas da escola e que promovam espaços de diálogo para soluções conjuntas.

## **A guisa de considerações**

O processo de Gestão democrática articulada aos ideais que figuram pertinentes em termos de espaço colaborativo e intencional, são

importantes componentes quanto a elencar possibilidades de participação efetiva da comunidade escolar como um todo.

Nesse contexto, não podemos garantir que a existência de representatividade formal junto aos espaços escolares garante de fato que ações colegiadas estejam ocorrendo em sua premissa de totalidade. Assim, o presente estudo teórico abordou as intituladas Instâncias colegiadas como integrantes dos espaços educacionais em parceria dos processos de gestão democrática, tão almejada e discutida na atual conjuntura educacional, bem como tão contraditória em alguns momentos diante de todas as lacunas existentes entre o âmbito social e educacional como um todo.

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação, incorpora, em sua essência, o âmbito social como um todo, posto que seja uma instituição social de ampla divulgação e apropriação de conhecimento, e como tal, deveria estar sempre à disposição da sociedade como um todo.

A busca incessante pela articulação entre os membros da comunidade escolar faz com que surjam diferentes formas de participação, em pauta as definidas Instâncias Colegiadas, que se traduzem, na esfera material, em representatividade em espaços como Conselho escolar (articulando as funções deliberativas, consultivas, de fiscalização e avaliação), Grêmios estudantis, momento em que alunos(as) podem corroborar com as demandas reais das instituições que frequentam e compreender o funcionamento da escola. O próprio Conselho de Classe se constitui importante componente de atuação coletiva a partir de demandas da materialidade da vida escolar.

No entanto, a discussão pautou-se em perceber as nuances que envolvem tais representatividades, pois o fato de existir legalmente não garante a eficácia de suas ações na dinamicidade do trabalho a ser desenvolvido de fato.

A constante articulação escola/comunidade escolar precisa se retroalimentar de maneira que os integrantes das diferentes representatividades estejam em consonância com as demandas existentes bem como junto a decisões coletivas e ações de igual maneira. Por fim, é importante que haja tal vinculação em todos os momentos necessários, e não somente naqueles em que desafios maiores ou dificuldades acentuadas se façam presentes. Em outras palavras, a verdadeira

constituição dos órgãos colegiados se faz quando da ação permanente e constante envolvimento de todos os envolvidos, concomitantemente.

## Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 01, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ANTUNES, Â. **Aceita um conselho ? Como organizar o colegiado escolar** .2º ed. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2002.

AQUINO, J; G . **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas** .São Paulo :Summus ,1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, out. 1998.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996. DOU 23 dez. 1996.

\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, 2004

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Educação Pública**. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALINA, I. d, F. Instâncias colegiadas: espaços de participação na gestão democrática da escola pública. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Portal Dia a Dia Educação. **Programas e Projetos - Produções PDE - Artigos - Gestão Escolar**. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1090-4>.

- MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo da educação brasileira.** 2000. 323f. Tese (Doutorada em Educação) - FE/UNICAMP, Campinas - SP, 2000.
- MINTO, L.W. **Administração Escolar no Contexto da Nova República.** Revista HISTEDBR On-line: Campinas, agosto 2006.
- PARO, V. H. **Escritos sobre Educação.** São Paulo: Xamã, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Gestão democrática na escola pública.** São Paulo: Ática, 2001.
- SACOMAN, F. JR. **A Participação das instâncias colegiadas na democratização da gestão escolar: Desafios e Possibilidades.** Fundamentação Legal para a elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica - Paraná, Curitiba, 2017.
- SOUZA, A. R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. **As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>
- VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.



## **EIXO 2**

# **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**





# CONSTRUINDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA COM BASE NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Ane Renata Dal Pisol<sup>1</sup>

Ana Flavia Hansel<sup>2</sup>

## Introdução

A educação inclusiva é uma prática que ganha cada vez mais lugar nos espaços escolares, sendo responsável por garantir direitos e contemplar o ensino de todas as pessoas, isentando a necessidade de laudos para garantir o direito à inclusão, visto que esta não é exclusiva de pessoas com deficiência, mas de toda pessoa que apresente especificidades e/ou limitação, diante de qualquer contexto. Apesar de tudo isso, a inclusão ainda tem seu papel, muitas vezes ligado ao assistencialismo e à medicalização, devido ao seu passado segregador em que pessoas com deficiências ou transtornos de qualquer natureza eram mantidas abandonadas em clínicas e hospitais psiquiátricos, devido à falta de conhecimento e preconceito advindos das sociedades que até pouco tempo compartilhavam desse pensamento.

O compromisso de uma educação que se propõe universal deve ser o de incluir a diversidade, abandonando os modelos pedagógicos padronizados, que já demonstraram ser ineficazes, pois não consideram as realidades dos estudantes, fomentando assim situações de fracasso escolar. Nesse contexto, uma das grandes adversidades educacionais atuais é a inclusão de estudantes com deficiências nas escolas comuns, principalmente nos que diz respeito a operacionalização de um

---

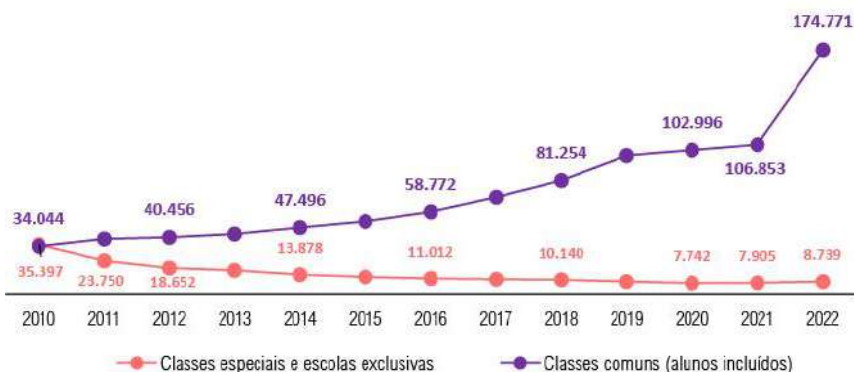
<sup>1</sup> Licenciada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro. ane.renata@hotmail.com.

<sup>2</sup> Docente do curso de Pedagogia da Unicentro, atuando na área da Educação Especial/Inclusiva, com ênfase nos seguintes temas: deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, educação em contextos inclusivos e no ensino especial. Mestre e doutora em educação pela UFPR. afhansel@unicentro.br.

verdadeiro projeto pedagógico inclusivo. A situação é um tanto preocupante ao observamos que as matrículas do público alvo da educação especial, vem aumentando consideravelmente nas escolas públicas (CENSO ESCOLAR, 2022). Podemos observar isso nas imagens a seguir:

**Imagem 1 – Matrículas da Educação Especial na Educação Infantil**

**Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, por local de atendimento - Brasil 2010 - 2022**



Fonte: INEP/Censo Escolar 2010/2022

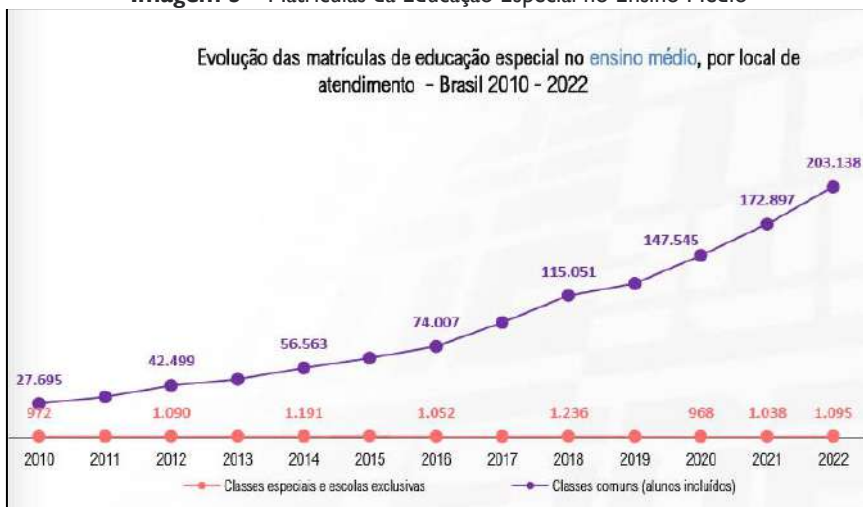
**Imagem 2 – Matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental**

**Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento - Brasil 2010 - 2022**



Fonte: INEP/Censo Escolar 2010/2022

**Imagem 3 – Matrículas da Educação Especial no Ensino Médio**



Fonte: Inep/Censo Escolar 2010/2022

Dessa forma, observando as três imagens apresentadas e seus números referentes a educação especial na educação básica, pensar no acolhimento e na manutenção destes alunos (e suas famílias) nas escolas comuns é emergencial. Os profissionais da educação já conseguiram a efetivação de várias mudanças, porém ainda podemos observar uma longa trajetória a ser percorrida nas diferentes modalidades de ensino, justamente pela complexidade das demandas da inclusão. Diante dessa problemática, se faz necessário implementar políticas educacionais voltadas a educação emancipadora, que requererem qualidade de ensino, igualdade de condições, direitos previstos a todos, entre outros.

Este cenário, resultou na referida investigação que deu origem a este capítulo, cujo objetivo geral é analisar o processo de inclusão escolar numa perspectiva de aprendizagem emancipadora, utilizando o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)<sup>3</sup>, como instrumento contínuo e de apoio ao desenvolvimento de estudantes com deficiências.

<sup>3</sup> Neste texto, faremos uso apenas da sigla DUA, quando nos referirmos ao Desenho Universal da Aprendizagem.

## Desenvolvimento textual

O papel da educação escolar é enriquecer e otimizar o potencial do aluno como um ser aprendente, dotado de possibilidades de aprendizagem e não como um ser regular, visto que o mundo das singularidades dos seres humanos é muito grande. Podemos observar que, algumas vezes, a escola se utiliza de demandas específicas para o trabalho educacional com certos estudantes, e nesse contexto, parece não usufruir de um contínuo planejamento pedagógico que possa ampliar as possibilidades de desenvolvimento de todos os alunos, conforme propõe o DUA.

A compreensão do DUA, é direcionada na ação pedagógica tendente a diversidade de estudantes presentes na sala de aula (Baglieri et al, 2011; Valle; Connor, 2014), com o propósito de valorização da funcionalidade, potencialidade e no desenvolvimento humano que cabe à escola promover.

É sabido que a aprendizagem do ser humano ocorre por conexões cerebrais complexas, cujos processos (recebimento; execução; envolvimento da informação), acontecem ao mesmo tempo e, por conta disso, não podem ser vistos ou tratados de forma isolada. Partindo dessa orientação da neurociência, o DUA sugere a pluralidade de metodologias, de recursos didáticos, de intervenções, de formas de envolvimento e execução de tarefas pedagógicas, bem como a reciprocidade entre conteúdos e a vida real dos estudantes. Tal maleabilidade, oferece muitos percursos de aprendizagem, na medida em que viabilizam inúmeras combinações entre imagens, histórias, textos, diálogos, música, teatro, livros, ressignificação do erro, integração sensorial, uso da tecnologia, coletividade, vídeos, sequencias didáticas, situações problemas, jogos, entre outros, que podem passar a ser tratadas como parte natural do processo de aprendizagem.

Herdero (2020, p. 737), nos traz a definição de que o DUA:

a) Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com o seu próprio aprendizado.

b) Reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência e os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem.

É notável que o DUA pretende, por meio das flexibilizações e reduções das barreiras encontradas na educação, apoiar os professores, ampliando as possibilidades e permitindo um maior acesso ao aprendizado.

**Imagem 4 – Conceito visual**



Fonte: elaborada pelas autoras

Neste contexto, o planejamento escolar deve ser flexível e contínuo, pensado a partir do ponto de vista de melhorar possíveis planejamentos considerados deficientes (que são aqueles que apresentam barreiras durante sua execução e prática), visto que o processo de aprendizagem acompanha o ser humano antes do nascimento, sendo influenciado por inúmeros planejamentos durante a sua vida, até a fase da velhice. Prais e Rosa (2017, p. 415), evidenciam que:

A organização da atividade de ensino subsidiado pelos princípios orientadores do DUA planifica as atividades, os objetivos, os recursos e as estratégias pedagógicas, as intenções e as práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, ou seja, visa a assegurar o direito de todos à educação, por meio de um ensino organizado para satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A citação dos autores nos leva a pensar na conjuntura das organizações pedagógicas, do aperfeiçoamento do trabalho educacional e do apoio ao ensino, sendo que o DUA constitui a representação da prática pedagógica inclusiva, englobando assim um planejamento de ensino com atividades apropriadas e recursos didáticos que colaboram com a aprendizagem de todos os estudantes atendendo assim as exigências do contexto escolar contemporâneo.

Botareli, Vieira e Salerno (2012, p. 215), apontam que o planejamento “remete a um processo contínuo e integrado, que surge com o estabelecimento de objetivos, no qual podem estar envolvidas relações coletivas ou individuais”. É possível perceber, pela citação acima, que o planejamento é o próprio ato de pensar e agir, a forma que se escolhe para organizar as tarefas a serem executadas. Mas que acima de tudo, envolve espaços escolares, integrando profissionais responsáveis pela organização de todo o ambiente escolar, com processos organizacionais de ações e metas, para que assim, o planejamento se efetive como processo contínuo e apresente funcionalidade.

Ainda focando nos autores mencionados acima, observa-se a existência de quatro princípios a serem destacados dentro de um planejamento contínuo, que segundo os autores são:

- Estabelecer objetivos com clareza e precisão, para proporcionar a previsibilidade do processo;
- O planejamento deve ter um papel de orientador organizacional, definido a partir das relações que devem haver entre a escola e toda a sociedade;
- Enfocar no planejamento enquanto um processo contínuo, sendo responsável por envolver a subjetividade de uma pessoa com as relações que se voltam a ele; e
- de diálogos que o planejamento requer para que este seja posto em prática, pois deve ser elaborado de forma coletiva, democrática e com a participação de todos os envolvidos no processo educacional (BOTARELI; VIEIRA; SALERNO, 2012).

Com a aprendizagem contínua, os estudantes acessam quatro pilares importantes do desenvolvimento humano que são respectivamente: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e por fim, aprender a ser. Esses pilares do desenvolvimento são

responsáveis por tornarem o indivíduo uma pessoa questionadora, investigadora do conhecimento, uma pessoa que se relaciona bem no coletivo, que sabe resolver problemas, que possui discernimento para lidar com o diferente, com relação a si mesmo e aos outros e, principalmente torna a pessoa um ser crítico e social.

O termo *flexível* faz oposição a uma coisa que é fixa ou rígida, se refere à possibilidade de realizar mudanças no currículo, sendo capaz de buscar coesão entre a realidade escolar e o currículo de base comum curricular. Pode ser vista a busca por essa coesão quando reforçada pela LDB 9.394/96 que a coloca como forma de transformar o currículo às necessidades e interesses buscados pelos alunos (Brasil, 1996). Em contrapartida, a adaptação ocorre como suportes específicos para problemas que envolvem alunos *diferentes*, tal qual um *remendo curricular*, pois não considera essas dificuldades durante o planejamento, mas necessita de suporte durante a aplicação.

Herdero (2020), evidencia também os componentes curriculares do DUA, sendo quatro fundamentais que interagem mutuamente entre si: objetivos (responsáveis por reconhecer a diversidade e diferenciar os métodos de alcançá-los), métodos (são flexíveis e variados, buscando base no acompanhamento contínuo e progresso de cada indivíduo), materiais (proporcionar o conteúdo de diferentes formas para que sejam promovidos interesses e motivações) e avaliação (uma grama variada de métodos para medir os conhecimentos, forma de reduzir as barreiras de avaliação e melhorar estratégias).

Esses quatro componentes, quando unidos a um currículo que consiga articulá-los bem, se tornam ferramentas inclusivas e facilitadoras do acesso ao ensino. É através do planejamento flexível, contínuo e integrado aos quatro componentes anteriores que se conseguirá ser trabalhada e incentivada a busca pelo conhecimento, mais do que isso, é através de tudo isso que serão possíveis as chances de formar pessoas críticas, autônomas, responsáveis e sociais.

Ainda falando sobre Herdero (2020), e as diretrizes do DUA, o autor nos traz que a Diretriz 8 é responsável por fornecer formas de sustentar o esforço e a persistência dos alunos, além de otimizar desafios, promover a colaboração e utilizar recursos de *feedback* para uma avaliação mais eficaz. Embora existam muitos tipos de aprendizagem, ela



requer atenção e esforço contínuos. O objetivo dessa diretriz é promover a capacidade de desenvolver competências de autorregulação e autodeterminação, garantir diversas oportunidades de aprendizagem e fornecer desafios e recursos motivadores para superar esses desafios.

O DUA atua considerando a diversidade e a diferença entre os alunos, percebendo e orientando suas práticas de ensino, organizando os aspectos a pouco mencionados, não focando apenas no acesso físico e estrutural da escola, que é a principal preocupação quando se fala de inclusão para a maior parte das pessoas, mas a tudo aquilo que se configure acesso e permanência ao ensino, incluindo o planejamento, pois se esquece que a principal função da escola é a de proporcionar a aquisição de conhecimentos e formação de cidadãos críticos, sociais e culturais. Pontuamos que as pessoas, em geral, são preparadas para o comum e o tradicional, mas à medida que as escolas vão aumentando sua trajetória educacional, focadas nos processos de aprendizagem e não nos resultados, produzindo experiências positivas de integração e conduzindo uma ação específica que requer coletividade, as modificações institucionais vão dando lugar, a educação de todos os alunos e, aos poucos, revelando a diversidade.

Quando se considera a diversidade em uma sala de aula ou em uma escola, abre-se espaço para contemplar as diferenças presentes em cada integrante desta. Estas diferenças podem ser cultivadas de todas as formas, visando o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, trabalhando de forma prática as diferentes habilidades dos alunos.

A educação inclusiva necessita de escolas abertas às diferenças, que invistam em qualidade, deixando para trás a ideia de que a educação inclusiva torna a escola um lugar de educação especial, mas de que a inclusão deve se fazer presente para que todos possam ter um ensino especial de acordo com suas limitações pessoais, acolhendo os alunos e proporcionando experiências e vivências positivas além da dificuldade apresentada, sendo formadora de memórias agradáveis e felizes.

Ribeiro (2017), disserta que a afetividade na escola precisa:

ser a mediação para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, contribuindo para a sua cidadania. Sendo assim, o que se busca são práticas pedagógicas inovadoras em prol de um aluno sujeito do processo de ensino-aprendizagem e no

âmbito do qual o professor passe a levar em conta que cada criança tem uma forma específica de se desenvolver.

A emoção é a base do desenvolvimento intelectual porque é a primeira forma de comunicação da criança, através da qual ela pode comunicar as suas necessidades e desejos e, assim, estabelecer relações com outros indivíduos. Mas não se limita apenas às crianças, acompanha os humanos ao longo de suas vidas (RIBEIRO, 2017).

Quando a emoção é levada para dentro da sala de aula, ela está sendo trabalhada como motivação e estímulo para os alunos diante de uma atividade. Esse estímulo positivo proporciona um desempenho melhor dos estudantes, pois quando o aluno consegue expor questões, dialogar com os colegas e buscar por respostas de forma coletiva e respeitosa, o aprendizado ganha mais consistência, pois está sendo executada a troca de saberes e busca autônoma pelo conhecimento, fundamentado no aprendizado coletivo, com a convivência e práticas diante da diversidade.

Para Mantoan (2003), um ensino igualitário só pode vir a ser concretizado com um trabalho pedagógico intrinsecamente ligado com as redes de saberes e relações, que tendem a se entrelaçar imprevisivelmente, vindo a resultar no conhecimento. E ainda, destacado pela autora, o ensino de qualidade se efetiva apenas a partir do momento em que as ações educativas enfocam a solidariedade, o compartilhamento de todo o processo educacional e a colaboração, com todos os envolvidos.

Dessa forma, baseado nisso, o DUA possui sua fundamentação em três princípios norteadores, chamados também de redes de desenvolvimento da aprendizagem, pensados de forma que diminuam as barreiras, e proporcionem a flexibilidade curricular. Também chamados de modos de apresentação, ação e expressão, e modos de atuação, são respectivamente:

**Imagem 5 – Princípios norteadores do DUA**



Fonte: elaborada pelas autoras

Com a imagem 5, podemos observar que o DUA surge para romper os ideais tradicionais no ensino, uma vez que os alunos adentrem as escolas, e conseqüentemente suas salas de aula, os professores irão se deparar com as mais diversas singularidades desses alunos, que precisam ser identificadas e trabalhadas visando sempre o desenvolvimento, a criticidade e a autonomia que se consolidará nesses alunos.

O DUA possui uma perspectiva de que não seria necessário adaptar um currículo que fosse pensado, desde o início, a partir de flexibilizações que podem ocorrer dentro de uma sala de aula. Ele consegue trabalhar em consonância de outras metodologias, pois é flexível justamente para que isso aconteça, sendo um artifício a mais para proporcionar a inclusão, respeitando as diversidades e todas as formas de aprendizagem.

Nelson (2014) destaca que os estudos científicos sobre a aprendizagem vêm mostrando que o DUA e seus princípios conseguem se relacionar com aspectos biológicos e emocionais dos estudantes. Apresenta que a emoção é fundamental durante o processo de ensino, conectando o ambiente com o ensino propriamente dito, além de ser

capaz de aprimorar a aprendizagem com desafios que respeitem as individualidades dos estudantes.

De acordo com Muñoz (2016), as medidas pedagógicas devem ser pensadas de forma que minimizem o impacto das dificuldades, pois quando a competência do aluno melhora, as necessidades dele serão menores.

A aprendizagem é entendida como um processo de assimilação de conhecimentos e modos de ação, ele depende de fatores como a didática, a forma de aprendizagem dos alunos, e acima de tudo, das oportunidades de aprendizagem.

Estimulando o conhecimento potencial dos estudantes, a teoria Sócio Histórica de Vygotsky, explica que o professor deve mediar a aprendizagem, utilizando-se de várias estratégias que levem os alunos a se tornarem autônomos e independentes. Sobre isso, Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021, p. 17), destacam que no caso de estudantes com deficiências, as contribuições dessa condução pedagógica, inserida por múltiplas ações educacionais, fazem mais sentido a aprendizagem, possibilitando assim alternativas ao conhecimento. Vygotsky (2011, p. 867) afirma que:

Por conseguinte, a partir do momento em que um docente recebe em sua sala de aula uma criança que possui uma deficiência e que se distingue das demais crianças consideradas “normais”, a convergência dá lugar à divergência entre as linhas do desenvolvimento natural (biológico) e cultural. Nesse caso, o profissional da educação deve valer-se do contexto educacional e organizar situações pedagógicas e culturais utilizando-se de um sistema especial de signos ou símbolos que sejam adaptados às peculiaridades de cada criança com deficiência.

Segundo as autoras, quando este sistema especial de signos ou símbolos são adequados às demandas dos alunos com deficiências, mesmo com grandes desafios na aprendizagem, eles tendem a perseverar e, aos poucos, vão ampliando seu repertório cognitivo. Dessa forma fica latente o pressuposto de que as alterações nas estratégias metodológicas em sala de aula são possíveis, quando há um planejamento ininterrupto e quando educador e equipe pedagógica estão dispostos e atentos a isso.

Como já mencionado neste capítulo, a educação inclusiva demonstrou avanço significativo, mas não significa que esteja adequada

para as demandas que observamos hoje, pois existe um caminho longo a se percorrer ainda. Professores da educação básica, muitas das vezes, se encontram sozinhos diante do papel de incluir, com pressões sociais e desamparo escolar.

É a partir disso que se devem ser estudadas novos meios de incluir, construir novos olhares e lutar por mais avanços educacionais. Trocar saberes e divulgar material científico é essencial para que não haja retrocesso, para sejam criadas novas políticas que funcionem na prática e o que Estado perceba a relevância da temática frente a realidade das escolas brasileiras.

## **Conclusões**

Quando investigamos a inclusão escolar na atualidade, percebemos um cenário com algumas mudanças, sendo mais visível, que as práticas docentes estão mais positivas na busca de garantir a igualdade de oportunidade, sem discriminações, conforme legitimado pelas políticas da educação brasileira.

O DUA, como uma proposta inovadora, objetiva reconhecer a diversidade, atender as necessidades educacionais de todos os alunos, além de contemplar todas as formas de aprendizagem já no planejamento escolar, possibilitando apresentar expectativas mais altas, atingíveis e estimulantes, proporcionando desafios alcançáveis para todos os envolvidos no processo educacional.

Neste capítulo, mencionamos o DUA, pautado na diversidade e na singularidade de cada indivíduo, porém ainda desconhecido por grande parte dos educadores, visto que o incentivo para pesquisas e continuidade na formação continuada e em serviço de professores, diminui drasticamente em virtude da desvalorização profissional (Pisol e Hansel, 2023).

Apesar disso, a educação inclusiva vem se consolidando por meio de experiências, iniciativas e práticas pedagógicas, fundamentando assim na condução coletiva, afetiva, significativa, estimuladora e construtora de conhecimentos, a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial.

Ribeiro (2017), indica que, principalmente no caso dos alunos com deficiência, os familiares devem ser e estar muito presentes na escola, a fim de garantir que o envolvimento e a participação do filho, em todas as atividades realmente esteja ocorrendo. Como resultado disso, as emoções se intensificam e se tornam muito mais positivas no processo educacional. A autora salienta ainda, que para o bom desenvolvimento deste aluno com deficiência, as escolas e as famílias devem trabalhar em conjunto, sendo as emoções o elemento fundamental na promoção de uma educação de qualidade.

Observar uma proposta como o DUA e os impactos positivos que ele pode trazer na vida de todos os alunos, torna esse avanço muito mais significativo, pois desmistifica conceitos enraizados de um passado que segregava, por um presente que promove o desenvolvimento e, quem sabe um futuro, que aumente ainda mais as possibilidades.

O DUA mostra-se como um modelo de trabalho, reafirmando que a diferença não é negativa, mas responsável por agregar experiências e trocas entre os alunos de uma sala de aula. Atua considerando a igualdade entre os alunos e ao mesmo tempo destacando suas diferenças, percebendo e orientando as práticas de ensino efetivas e coletivas, além de tudo aquilo que se configure acesso e permanência na escola, incluindo o planejamento, contínuo e flexível que proporcione aquisição de conhecimentos a todos os estudantes.

Pontuamos que as pessoas, em geral, são preparadas para o comum e o tradicional, mas à medida que as escolas vão aumentando sua trajetória educacional, focadas nos processos de aprendizagem e não nos resultados, produzindo experiências positivas de integração e conduzindo uma ação específica que requer coletividade, as modificações institucionais vão dando lugar, a educação de todos os alunos e, aos poucos, revelando a diversidade.

## Referências

BAGLIERI, S.; BEJOIAN, L. M.; BRODERICK, A. A.; VALLE, J.;  
CONNOR, D. Inclusive **Education” toward cohesion in**

**educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child.** Teachers College Record, v. 113, 2011.

BOTARELI, D. S.; VIEIRA, E. M.; SALERNO, S. K. **Planejamento no contexto escolar como um processo contínuo e integrado.** In: XIV Semana da Educação - Pedagogia 50 anos, 2012, Londrina. XIV Semana da Educação-Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras à Universidade Estadual de Londrina: UEL, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica.** 2022.

HEREDERO, E. S. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Revista Brasileira de Educação Especial [online]. v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MUÑOZ, D. G. **Trastorno de aprendizagem no verbal.** Madrid: Editora GiuntiEOS, 2016.

PISOL, A. R. D; HANSEL, A. F. **Desenho Universal para a Aprendizagem:** concepções e modos de atuação dos coordenadores pedagógicos municipais. In: XIII SEPED – Semana de Estudos do curso de Pedagogia, 2023. p. 1-19

PRAIS, J. L. S., & ROSA, W. S. (2017). **Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, 18(4), 414-423. DOI: 10.17921/2447-8733.2017v18n4p414-423. Disponível

em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2017v18n4p414-423> . Acesso em 28 set. 2023.

RIBEIRO, L. O. M. A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. **Revista Eletrônica Educação, Artes e Inclusão**. Vol. 13, nº 1. Jan/abr., 2017.

RUPPEL, C; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. **Vygotsky e a defectologia**: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.8, n.1, p. 11-24, Jan.- Jun., 2021.





# ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): VISÃO DOS DOCENTES

Luana Chaves Lemos Bertusso<sup>1</sup>

Miriam Adalgisa Bedim Godoy<sup>2</sup>

Ailton Barcelos da Costa<sup>3</sup>

## Introdução

Consideram-se os princípios da regulamentação da inclusão das Pessoas Público Alvo da Educação Especial (PAEE), a saber, as pessoas de deficiências (física, visual, auditiva e intelectual), pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, como aquelas com Transtorno do Espectro Autista, dentre outros) e pessoas com altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2009).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que diz que todos os alunos possuem igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o direito de acesso gratuito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, tais mecanismos de inclusão são aperfeiçoados a partir de Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que entras coisas traz em seu Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia, Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO - Campus Irati/PR – Brasil, E-mail: luanaxmrs@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/SP – Brasil. Docente do curso de Pedagogia presencial e a distância. Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO - Campus Irati/PR – Brasil, E-mail: miriamadalgisa@terra.com.br

<sup>3</sup> Doutor em Educação Especial (Bolsista de Pós-Doutorado Junior. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP – Brasil, E-mail: ailton.barcelos@ufscar.br

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena [...] (BRASIL, 2015).

Para Gotti (2019), com os avanços na política de inclusão e da educação para todos, houve um significativo aumento do percentual de alunos do PAEE matriculados no ensino regular, uma vez que a taxa de matrícula passou de 46,8% em 2007 para 85,9% em 2018.

### **Apontamentos sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler em 1911, com o propósito de identificar pessoas com esquizofrenia na sua forma mais intensa. Após alguns anos, especificamente em 1943, Leo Kanner utilizou o termo para descrever crianças com autismo, partindo de um grau moderado ao mais severo; no ano subsequente, Hans Asperger usou a nomenclatura autismo para identificar autistas leves e com boa capacidade funcional, o que originou a terminologia conhecida atualmente como Síndrome de Asperger (BRITES; BRITES, 2019; GOMES, 2014).

De acordo com a nova nomenclatura proposta pelo DSM-5 (APA, 2014), as pessoas com TEA são caracterizadas por possuírem déficits persistentes na comunicação e interação social, incluindo também a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, presentes em múltiplos contextos, manifestados atualmente ou por história prévia. Esses déficits estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário, entretanto, o prejuízo funcional irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente (APA, 2014).

De acordo com o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) dos Estados Unidos, em 2014 a prevalência encontrada de TEA foi de uma em cada 59 crianças com oito anos de idade. Barbosa e Fernandes (2009) estimavam que, no Brasil, havia cerca de 500 mil pessoas com TEA.

Mesmo com vários avanços no processo de inclusão, a maioria dos pais ainda matriculam seus filhos nas APAE's, por proporcionarem as intervenções terapêuticas e ofertando o ensino acadêmico (BRITES; BRITES, 2019).

Desde quando a inclusão foi estabelecida, para Brites e Brites (2019) está propensa a ser fortalecida no decorrer do tempo, a fim de garantir a todos direitos iguais à educação e cultura, num meio educacional em que eles podem participar e aprender sem qualquer tipo de preconceito. Para estes autores, refletir sobre educação inclusiva vai muito além do ato de inserir pessoas com diagnóstico de TEA em sala de aula comum, pois torna-se indispensável a preparação constante do ambiente e dos professores no que tange a inclusão, aceitação e permanência destes alunos. Logo, ainda para estes autores, a capacitação, formação continuada dos docentes e equipe de apoio e aperfeiçoamento é um dos principais caminhos para que a inclusão seja concretizada e expandida.

Para Cunha (2017), todos na escola, principalmente os docentes, devem se atentar para as necessidades de seus educandos, visando sempre um desenvolvimento afetivo e acadêmico, produzindo sempre que necessário, os materiais adaptados a cada situação, com imagens ilustrativas coloridas, com textos que apresentem linguagem clara e objetiva, principalmente no caso de escolares com autismo, deve-se evitar deixar “palavras soltas”, nas entrelinhas. Para o autor, o aluno precisa entender o objetivo para depois executar a atividade.

Haja visto, conforme Whitman (2015), os principais comprometimentos elencados, vale destacar também, que o indivíduo com TEA pode apresentar, além da falta de exatidão na linguagem, a ausência de verbalização na comunicação social. Para o autor, o transtorno não só afeta tal indivíduo, como também seus cuidadores, familiares e o meio escolar. O impacto e a frustração na vida dos envolvidos é deveras intrínseco, principalmente em seus pais que idealizam e esperam que seus filhos tenham desenvolvimento típico (BRITES; BRITES, 2019; WHITMAN, 2015).

Salienta-se a importância de as pessoas conhecerem didaticamente o referido transtorno, bem como procurar formas de minimizar seus efeitos na vida do indivíduo que o possui, o que visa melhor qualidade de vida e traz atividades que estimulam sua autonomia, intervenções

comportamentais, terapias e uma real inclusão escolar, ou seja, que a escola esteja adaptada não só estruturalmente, como também com profissionais capacitados para melhor atender as especificidades deste educando (BRITES; BRITES, 2019; CUNHA, 2017).

### **Adaptação curricular**

Sobre adequações curriculares, Aranha (2003) destaca que elas constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, de maneira que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos PAEE. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (ARANHA, 2003).

É imprescindível, para Brites e Brites (2019), que haja uma efetiva inclusão do aluno com TEA, que a escola esteja adaptada para recebê-lo, em termos de estrutura física e de profissionais capacitados, desde o professor até os cuidadores do pátio. Para os autores, todos na escola, sem exceção devem conhecer o espectro autista e suas especificidades, levando-se em consideração que nenhum aluno com TEA é igual ao outro, ressaltando a importância, de que tão logo o aluno com autismo (ou com outro transtorno) ingresse na escola, faça-se uma avaliação inicial, a fim de descobrir seus conhecimentos prévios e suas especificidades, planejando uma adaptação curricular para melhor atendê-lo. Além disso:

... o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer dentro de um programa educacional individualizado, que respeita as limitações e as características do aluno e direciona todas as ações a partir de como ele chega à escola. Deve-se primeiramente avaliar quais as maiores restrições que apresenta nas áreas de habilidades cognitivas e linguísticas, no comportamento emocional, nas habilidades sociais e na capacidade física e de autocuidado (BRITES; BRITES, 2019, p. 148).

Nessa perspectiva, é de extrema importância que a entidade possua instrumentos adaptados, materiais pedagógicos específicos e brinquedos para uso deste aluno, currículo pedagógico adaptado e flexível a mudanças se necessário (CUNHA; ZINO; MARTIM, 2015). Brites e

Brites (2019), afirmam que deve haver diálogo entre equipe pedagógica, equipe multidisciplinar e pais, buscando sempre um melhor atendimento e desenvolvimento do educando.

Vale ressaltar que os profissionais que atendem esse aluno precisam ser diferencial e altamente qualificados. Freire (2005) afirma que é fundamental que os profissionais das escolas inclusivas tenham uma formação especializada para que possam conhecer as características e as possibilidades de atuação com esses educandos. Para este autor, o estado, município ou a escola (se esta for privada), devem promover capacitações/formações continuadas para que seus funcionários estejam atualizados em termos de manejo com esse aluno e adaptações pedagógicas, visto que não somente educandos com TEA que necessitam de um currículo adaptado, mas com outros transtornos e deficiências devem-se ter cuidados especiais.

O currículo pedagógico deve ser funcional, bem como ter como objetivo a aquisição dos conhecimentos acadêmicos, leitura, escrita e matemática, deve incentivar a autonomia dos educandos com necessidades educacionais especiais, antes de tudo, esse aluno precisa se comunicar, seja verbalmente, por meio de gestos ou por figuras (CUNHA, 2017).

A partir da necessidade de adaptações pedagógicas, destaca-se como uma intervenção eficaz, o método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit Relacionados com a Comunicação), o qual segundo Brites e Brites (2019, p. 124) “[...] é direcionado aos processos educacionais e enfatiza o trabalho integrado entre pais e profissionais, adaptando as intervenções de acordo com as características de cada um e usando formas de ensino estruturado”. Neste modelo, os alunos precisam ser avaliados com a finalidade de verificar suas limitações, para logo após, estruturarem um currículo adaptado para cada aluno, com base em suas dificuldades. Os docentes precisam estar atentos para perceber os comportamentos inadequados dos educandos, sendo flexíveis em suas intervenções (BRITES; BRITES, 2019).

O uso das PECS (Sistemas de comunicação alternativa e/ou por figuras) também é uma opção para os alunos que apresentam dificuldades na comunicação ou ausência dela. Muitos indivíduos com TEA por não conseguirem se expressar de maneira clara, demonstram agressividade

consigo e com os demais colegas. Assim, torna-se necessário o uso de materiais de comunicação alternativa, para que de forma simples, os estudantes consigam se expressar em relação às suas necessidades sociais e acadêmicas (BRITES; BRITES, 2019).

No sistema de comunicação alternativa, são utilizados vários componentes integrados, tais como: símbolos, materiais, técnicas, desenhos, fotos, códigos e sinais, ajudando a criança a se comunicar de maneira simples, permitindo que ela não se sinta excluída e incompreendida, além de desenvolver um vínculo entre mediador e o aluno. Conforme explicação de Brites e Brites (2019), o PECS envolve princípios de comportamento verbal e estratégias de reforçamento até alcançar a comunicação independente, ressaltando que esse método, não inibe o desenvolvimento da fala da criança, ao contrário, ele estimula a comunicação da criança com autismo.

Considerando a diversidade de métodos de intervenção eficazes para educandos com TEA, destaca-se que muitos deles necessitam de capacitação para aplicá-los, pois são mais complexos e muitos municípios ainda não ofertam os materiais necessários, bem como formação para seus profissionais, ficando a cargo de cada um ir em busca de cursos da área, segundo Brites e Brites (2019). Desta forma, para estes autores, em termos de adaptação curricular, o docente mesmo possuindo poucos recursos disponíveis para auxiliá-lo no processo de ensino aprendizagem de seus alunos, pode ofertar adaptações pedagógicas simples que facilitará o entendimento do aluno com TEA, como: ampliar atividades na folha, propor textos com linguagem simples e direta, imagens nítidas e coloridas, utilizar material concreto na realização das atividades, especialmente nas operações matemáticas, explorar os recursos tecnológicos, verificar a textura das folhas, pois alguns alunos com autismo apresentam sensibilidade tátil, e adaptar o lápis/caneta, para alunos com dificuldade na coordenação motora fina, utilizando lápis com espessura mais grossa, ou adaptando com um pedaço de E.V.A., por exemplo, facilitando assim seu manuseio. Outra forma simples de trabalhar os conteúdos, ainda para estes autores, é relacionando-os com o cotidiano do aluno, e sempre durante a realização das tarefas propostas, deve elogiar os educandos, respeitando sua temporalidade,

acreditando em seu potencial, demonstrando carinho e afeto e parabenizando-os pela conclusão.

Diante da especificidade em nível de comportamento, interação e linguagem da criança com TEA, muitas crianças estão matriculadas no ensino comum, o que gera as seguintes questões: Como ocorre a inclusão das crianças com TEA no ensino comum? Quais são as apreensões e dúvidas do corpo docente quanto a essas crianças?

## **Objetivo**

Verificar de que forma ocorrem as adaptações nas atividades pedagógicas e procurar conhecer a visão das docentes referente a essa temática.

## **Método**

A pesquisa é qualitativa e quantitativa, utilizando o método quase experimental, onde os sujeitos não foram divididos aleatoriamente em grupos, mas estes já estavam formados antes do experimento (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 1997). Ela teve cunho descritivo e a técnica de coleta de dados utilizada foi por meio de um questionário devidamente elaborado pela primeira autora (LEITE, 2008).

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública localizada em um município da região oeste do estado do Paraná. Participaram da pesquisa três professoras, as quais foram identificadas como “P1”; “P2” e “P3”. Em relação ao tempo de atuação das participantes, a média varia de quatro a vinte e sete anos de trabalho na área escolar, onde todas exercem função em turmas de Anos iniciais do Ensino Fundamental e possuem na matrícula escolar um aluno com TEA no ensino comum (grau leve a moderado). Referente a formação acadêmica, as professoras “P2” e “P3” possuem graduação em Pedagogia e especialização, a docente identificada como “P1” possui Curso de Formação de Docentes e atualmente está cursando o primeiro ano de Pedagogia.

Devido à pandemia da Covid-19, o percurso metodológico percorrido para chegar as participantes desse estudo foi inicialmente por



meio de contato telefônico com a Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município, solicitando anuência a realização da presente pesquisa. Mediante a autorização para a continuidade, foi realizado contatos, via aplicativo de mensagens, com as professoras dos alunos com autismo matriculados no ensino comum.

Após a identificação da pesquisadora e apresentação das intenções da pesquisa e recebida a afirmativa das docentes, foi enviado em seus respectivos *e-mails* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi lido pelos pesquisadores e pelo participante, só havendo a realização das entrevistas após a assinatura deste termo pelos participantes, respeitando todos os procedimentos éticos.

Para realização da coleta de dados da pesquisa foi utilizado o *e-mail*, enviado para as docentes o arquivo com questões referentes ao processo de inclusão desses alunos, os meios utilizados para adaptação curricular etc.

Foi elaborado um questionário, sendo dividido em duas partes. A primeira com questões referentes a identificação das participantes, tempo de atuação e formação, e a segunda, contendo questões sobre a inclusão dos alunos com TEA.

Os recursos utilizados para execução da pesquisa foram o celular, via aplicativo *WhatsApp* e computador com acesso à internet. Desta forma, o questionário foi enviado no *e-mail* das professoras, com período de devolução em 15 dias. Neste espaço de tempo, a pesquisadora ficou à disposição das participantes para esclarecer possíveis dúvidas em relação ao mesmo. Os resultados foram organizados e analisados de maneira qualitativa com base nos autores estudados na fundamentação teórica dessa pesquisa.

Para análise dos dados, foram produzidas categorias sobre características e conteúdos presentes nos documentos e nos artigos, baseado em Silveira, Enumo e Rosa (2012).

## **Resultados e Discussão**

Quando as participantes foram indagadas sobre como se sentiram em relação à chegada do aluno com TEA em sua sala de aula, as docentes “P1” e “P2” afirmaram que em um primeiro momento, se sentiram inseguras, com medo de não conseguirem realizar um bom trabalho com

o aluno. Com o passar do tempo, elas foram se familiarizando com as especificidades e potencialidades inerentes e se portaram com maior segurança. A docente “P3” afirmou: “senti a mesma emoção/carinho que sinto em relação a todos os meus alunos”; “essa é uma tarefa desafiadora, mas é importante que cada profissional da educação tenha plena convicção de seu importante papel na busca do respeito às diferenças e de uma sociedade mais justa e humana”.

Cunha (2017) afirma que, certas indagações como o receio das docentes “P1” e “P2” em relação ao ensino do aluno com TEA são normais e que demonstram o desejo de executar uma educação prazerosa, com qualidade social, acadêmica e afetiva, oportunizando mais autonomia. O autor afirma que “[...] Para além das nossas atribuições de ensinantes, estará a nossa capacidade de educar pelo amor e pelo exemplo” (CUNHA, 2017, p. 13).

As três participantes afirmaram, que recebem apoio da Secretaria Municipal de Educação por meio da Equipe Multidisciplinar, no que tange às intervenções pedagógicas e trato especial com o estudante com TEA, o que é de extrema importância, pois essas pessoas precisam de apoio, orientação e capacitação, principalmente os docentes iniciantes, visto que muitos são contratados por meio de teste seletivo ou estagiários que estão cursando a primeira graduação, logo sem possuir nenhuma experiência. Ressalta-se a importância de estudos e formação continuada, a fim de qualificar e capacitar todos os professores e equipe escolar, o que abarca também o quadro de funcionários em sua totalidade. Mantoan (2003) destaca:

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula – esta é a matéria prima das mudanças pela formação (MANTOAN, 2003, p. 44).

Questionadas sobre como ocorre a inclusão dos alunos com TEA em seu meio escolar, todas relataram que contam com o apoio de uma auxiliar de sala. Também afirmam que a inclusão é uma tarefa desafiadora e cativante. Explicaram que suas salas são organizadas, com rotinas visuais

a fim de minimizar o nível de ansiedade dos respectivos alunos. Procuram utilizar linguagem clara e simples, com o diferencial de manter contato direto ou visual com esses alunos, com o intuito de incentivá-los na execução das atividades, afirmando que são capazes de realizá-las. Essa prática é afirmada por Cunha (2017) ao dizer que as ordens do docente necessitam ser objetivas e terem suas devidas funções para que o aluno as entenda.

Em relação a forma que as professoras procuram ensinar seus educandos com TEA, as participantes frisaram que adaptam as atividades conforme seu nível de complexidade, com uso de recursos visuais como apoio para melhor entendimento do conteúdo, além de praticarem objetivamente a manipulação de material concreto. Relatam também que o conteúdo/ planejamento é o mesmo para todos os educandos, adaptado para o aluno com TEA com algumas atividades extras ou simplistas, conforme a necessidade imergente. Como recursos utilizados elencaram: ampliar a atividade na folha, inserir imagens para facilitar a compreensão de algumas palavras e frases desconhecidas, fazer uso de material manipulável e utilizar vídeos durante explicação das atividades mais complexas.

Apenas a professora “P3” relatou que seu aluno com autismo, além de frequentar o ensino regular, é atendido no contraturno no AEE. Desta forma, consegue ter um apoio individualizado e trabalhar as dificuldades em conteúdo específicos, de forma mais agradável e lúdica. Para Cunha (2017), todas as escolas inclusivas, sem priorizar o grau de severidade do transtorno, devem ofertar em sala de aula inúmeros recursos, disponibilizando um atendimento educacional especializado para alunos com TEA e/ou com dificuldades acadêmicas, propiciando ao estudante maior nível de socialização, o que favorece um avanço pedagógico significativo e gera a diminuição de seu nível de ansiedade e dificuldades tanto no meio escolar comum, quanto na família e no seu meio social.

As entrevistadas enfatizaram que elas não apressam os alunos, pois respeitam seu próprio tempo quanto ao seu desenvolvimento das atividades em sala. Cunha (2017) e Portolese e Spalato (2013) indicam que as atividades propostas para alunos com autismo sejam realizadas de maneira suave, sem pressa, permitindo que o estudante observe e se concentre nas mesmas. O autor ainda destaca “[...] o aluno com autismo

não é incapaz de aprender, mas tem uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado [...]” (CUNHA, 2017, p. 68).

Destacando a importância de adaptações pedagógicas para alunos com TEA, e a situação atual que da pandemia do Coronavírus, a docente “P2” informou “mesmo agora com as atividades remotas, ele recebe as mesmas atividades que a turma, mas em anexo há também um planejamento com atividades diferenciadas. Por exemplo, na aula que trabalhamos a adição, ele recebeu um jogo que trabalhou a adição de forma concreta, primeiro ele fez o jogo, depois ele realizou as atividades da turma”.

Por conseguinte, as formas de adaptação dentro da sala de aula e nas atividades acadêmicas mencionadas, tais práticas são confirmadas por Brites e Brites (2019, p. 152) “[...] geralmente, os autistas têm maior capacidade de memorização e aprendizagem quando usam caminhos visuais planos, apoio em elementos concretos e por meio de aprendizagem sem erro”.

Além das adaptações, faz-se necessário avaliar constantemente o aprendizado do aluno, sempre buscando um melhor desenvolvimento acadêmico. As participantes são questionadas sobre as dificuldades dos alunos em relação à realização das atividades e se utilizam métodos específicos. Por sua vez, a professora “P3” não comentou nenhuma dificuldade do aluno, relatou que não utiliza método específico de ensino, mas que as atividades propostas são criteriosamente pensadas sobre as habilidades do estudante, utilizando todos os recursos visuais e concretos disponíveis na escola, bem como os materiais que ela mesma confecciona, visando expandir o conhecimento dos alunos, acerca dos conteúdos propostos.

A entrevistada “P2” afirmou que seu aluno com TEA “apresenta boa oralidade e leitura” e que possui bom nível de compreensão, por outro lado, afirma que ele “apresenta dificuldades motoras e resistência em registrar as atividades”.

Com base nesse relato, é válido destacar que muitas crianças com TEA possuem baixa habilidade na escrita, pois apresentam dificuldades na coordenação motora fina e sensibilidade em manusear o lápis/caneta. Neste caso, “[...] pode se usar lápis mais grossos, com antiderrapantes, e folhas com a superfície mais áspera. O

professor pode ajudar adotando meios mais rápidos e objetivos de transmissão do conteúdo, sem a necessidade de cópia e oralizando mais [...]” (BRITES; BRITES, 2019, p. 159).

Considerando o referencial teórico contido neste texto, destaca-se que cada pessoa com TEA é única, e suas habilidades e dificuldades não são as mesmas dos demais (BRITES; BRITES, 2019; MELLO, 2013). As professoras “P2” e “P3” afirmaram que seus respectivos alunos sofreram muito com a mudança das docentes e auxiliares no início do ano letivo, apresentando dificuldades de adaptação escolar, necessitando frequentemente de intervenção e incentivo para concluir as atividades propostas. Brites e Brites (2019) indicam que os pais devem apresentar a escola para seus filhos antes do início do ano letivo, para que assim eles já se familiarizem com o ambiente, bem como já conheçam suas respectivas docentes. Também deveriam permanecer em sala de aula durante algumas horas no início do ano letivo para ajudar a criança a se adaptar com a turma e vice-versa.

A docente “P1” afirmou que “é utilizado um brinquedo como recompensa após o aluno realizar as atividades propostas, ficando contente em ganhar o brinquedo e ser parabenizado pelas professoras por concluir as atividades”. Tal incentivo verbal feito pelas docentes, além da troca do brinquedo pela realização das tarefas, motiva o discente na execução delas. De tal maneira, Cunha (2017) fundamenta essa ação explicando:

Na escola, percebe-se que quanto maior for a dificuldade de execução de uma tarefa, mais difícil será a concentração. Todavia, quando o aprendente gosta do que faz e está motivado, o foco da mente torna-se mais fácil, mesmo diante das dificuldades da tarefa. Assim também como ocorre no autismo. Quando conseguimos atrair a atenção do aluno, ele se concentra nas atividades, cria oportunidades e ganhos no seu aprendizado (CUNHA, 2017, p. 83).

É evidente a dedicação e empenho das docentes no planejamento das atividades para seus alunos e o entusiasmo em utilizar todos os recursos disponíveis na escola, para que eles tenham um ensino-aprendizagem de qualidade, concordando com Aranha (2003). Educadores fazem o possível para que o aluno com autismo se sinta parte da turma interagindo com todos, desta forma espera-se que ocorra em

todas as instituições de ensino com alunos inclusos, sejam quais forem suas deficiências/transtornos, conforme diz Brites e Brites (2019).

Em relação à quantidade de alunos em sala de aula, as turmas variam entre 20 e 24. A maioria estuda junto desde a Educação Infantil, o que facilita muito a relação entre os educandos. As docentes afirmaram que os colegas tratam o aluno com TEA com respeito, amor e carinho, entendem e respeitam suas diferenças, auxiliando-os em algumas atividades que exigem mais acompanhamento. Frisaram a importância da família no processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com autismo. Salienta-se que é de suma importância que a família repasse para a escola todas as características da criança, suas preferências, habilidades, dificuldades, comorbidades e medicação utilizada se for o caso. Assim, conforme consta na base teórica deste artigo (BRITES; BRITES, 2019), a família realiza um papel de grande teor na vida escolar do estudante com TEA, sem seu apoio, a inclusão se tornaria muito mais desafiadora.

Por fim, as participantes ao serem questionadas sobre atualização frente a temática do autismo, destacam que estão sempre em busca de novos conhecimentos, procuram se informar por meio de textos, artigos, documentários, cursos, além de trocarem experiências com outras professoras de alunos com TEA e com seus familiares. Participam igualmente, das formações continuadas proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação e recebem orientações constantes da Equipe Multidisciplinar do Município, além da troca de informações dentre as colegas de trabalho. Brites e Brites afirmam:

Os profissionais de saúde e de educação e os pais e cuidadores devem receber incentivos para cursos, especializações, atualizações e formações nas mais diversas áreas relacionadas ao autismo, para que sejam capacitados nos modelos mais indicados para intervenção, nos métodos de facilitação e adequação, nos meios didáticos diferenciados e no conhecimento sobre tratamentos medicamentosos (BRITES; BRITES, 2019, p. 168).

Destaca-se a importância de a mantenedora da escola proporcionar cursos, palestras e formações constantes para toda equipe escolar, com ênfase nos docentes que lidam diretamente com educandos com TEA. Todos precisam conhecer o que é denominado TEA e suas peculiaridades, assumindo em conjunto, um compromisso de ajudá-lo a

superar qualquer barreira educacional e social. Brites e Brites (2019) destacam que a constante capacitação profissional é de extrema relevância, pois há sempre novas ideias e técnicas simples, porém, eficazes que podem auxiliar a inclusão do aluno na escola e em seu meio social.

### **Considerações finais**

As participantes deste estudo relataram que a inclusão do aluno com TEA é uma tarefa desafiadora, exigindo do docente muito empenho e dedicação em sua ação. Destaca-se desta forma, a importância da capacitação dos profissionais que atendem esses educandos, principalmente os que possuem contato direto com eles. As professoras precisam identificar as características do transtorno, bem como descobrir as habilidades e dificuldades do escolar com TEA. Assim como conhecer as formas de intervenção e possíveis adaptações em sala de aula e nas atividades curriculares propostas para esses educandos. A característica fundamental desse professor é ser comprometido com a causa e apaixonado pelo tema, o que o leva a constante pesquisa a fim de maximizar as chances de compreensão dos alunos.

Constatou-se que a inclusão dos alunos com TEA ocorre de forma gradativa, salvo algumas dificuldades na área pedagógica como: registro das atividades, necessitando de intervenção constante das docentes, além de, em alguns casos, ser necessário utilização de troca de brinquedo pela execução das tarefas. As salas de aula são deveras numerosas, desta forma, as docentes regentes contam com o apoio de uma auxiliar, que fica exclusivamente durante todo período de aula intervindo com o aluno com TEA. Observou-se também o empenho das professoras envolvidas, com sua didática clara e objetiva.

As docentes durante as explicações utilizam recursos diversos em suas aulas, tais como figuras coloridas e vídeos, ampliação do tamanho das atividades na folha para melhor visualização do aluno com TEA, uso de material concreto com rotinas visuais em forma de desenho, como forma de minimizar sua ansiedade com relação à sequência das aulas. Em resposta a esse trabalho, comemoram que não precisaram utilizar, até o presente momento, o método de intervenção pedagógica, o que é de certa forma gratificante.

Destaca-se que alunos precisam ser avaliados para então ser desenvolvido um currículo adaptado que venha suprir suas necessidades, com base em suas dificuldades, contando com docentes atentos a qualquer sinal de regressão e/ou avanço acadêmico. Há atualmente muitos métodos de intervenção eficazes, porém, requerem domínio, demandam de capacitação e preparo, pois existem muitos profissionais da área da educação com dificuldades complexas para executarem, os educadores necessitam de uma rede de apoio que muitas vezes não existe na prática.

No que se refere ao tema proposto, cumpriu-se todos os objetivos traçados, onde se percebe o avanço da inclusão de alunos com TEA e/ou crianças com PAEE, de forma lenta, porém constante. Exceto por alguns percalços, mas com muito empenho da escola (docentes, pais e profissionais da área da saúde), resultou na inclusão efetiva desses alunos, tanto no social quanto no educacional. Em suma, a inclusão escolar é isso, propiciar ambiente acolhedor para que o aluno com TEA se sinta integrante do mundo onde vive, dos locais que frequenta, sentindo-se amado e respeitado por todos que o cercam, seja no âmbito escolar, na sociedade ou em casa.

Espera-se que este trabalho contribua para aqueles que atuam com alunos com TEA. Nas entrelinhas dos objetivos, o desejo de proporcionar aos envolvidos com o tema, a reflexão a respeito dos conceitos sobre autismo e a necessidade de constante formação e informação dos profissionais e pessoas engajadas, o que foi atingido.

Acredita-se que no mundo globalizado, há de se ter espaço para todo ser humano independente de suas particularidades. Onde haja o trabalho de observação, partindo-se do todo para a parte, ou seja, do geral que é o grupo de alunos para o específico que é o aluno com necessidades especiais e então ali o professor se fazer presente.

Entende-se que novas investigações são necessárias para a ampliação do número de docentes consultados, trabalhando até mesmo adaptações de conteúdo escolares específicos.



## Referências

- APA-American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANHA, M.S. F. **Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.
- BARBOSA, M. R. P.; FERNANDES, F. D. M. Qualidade de vida dos cuidadores de crianças com transtorno do espectro autístico. **Revista da sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 4, p. 482-486, 2009.
- BRASIL Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Planalto. Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996, 20 de dezembro 1996.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.
- BRITES, L.; BRITES, C. *Mentes únicas*. São Paulo: Gente, 2019.
- CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 7. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2017.
- CUNHA, I. A. M.; ZINO, N. M. A.; MARTIM, R. C. O. *A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista: a percepção do professor*, Lins, São Paulo, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2014.
- GOTTI, A. **Inclusão na Educação: quais os desafios para realmente atender pessoas com deficiência**. 2019. Disponível

em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18275/inclusao-na-educacao-quais-os-desafios-para-realmente-atender-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 14/02/2021.

LEITE, F. T. **Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª ed. São Paulo. Moderna. 2003.

MELLO, Ana Maria S. R. de; ANDRADE, Maria América; HO, Helena; DIAS, Inês de Souza. **Retratos do autismo no Brasil**. 1ª ed. São Paulo. AMA. 2013

PORTOLESE, J.; SPALATO, M. H. T. O. Estratégias de Habilidades Sociais. Cartilha Autismo e Educação. **Autismo & Realidade**, p. 46-52. 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo. In: **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S., e COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas ciências sociais**. Vol. 1, São Paulo: EPU, 1987.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

WHITMAN, Thomas L. **O Desenvolvimento do Autismo: social, cognitivo, linguístico, sensório motor e perspectivas biológicas**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015.



# EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ANÁLISE DE RECURSOS ASSISTIVOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nadja Regina Sousa Magalhães<sup>1</sup>

Juliana Pinto Viecheneski<sup>2</sup>

Ana Claudia Marochi<sup>3</sup>

## 1. Introdução

Este trabalho objetiva apresentar e problematizar as múltiplas dimensões da Educação Especial e inclusiva, com foco recursos assistivos. Esta pesquisa de caráter qualitativo, de cunho analítico, surgiu a partir em discussões tecidas e consolidadas no evento da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro): XIII Semana de Estudos do Curso de Pedagogia, realizado nos dias 27 a 31 de março no de 2023. A partir do evento as discussões se mantiveram no contexto escolar, em que foi relacionado com o cotidiano da prática pedagógica vivenciado pelas pesquisadoras no Instituto Federal do Paraná (IFPR), no campus: Irati.

Com o desenvolvimento da temática nesta pesquisa foi consolidado, através da análise do projeto de ensino, realizado no ano de 2022, em encontros de formação continuada com estudantes dos cursos de Ensino médio Técnico Integrado e licenciatura do IFPR. As discussões e análises durante todo processo geraram um pensar em um ensino igualitário e Integral, com foco na diversidade, na compreensão que cada estudante é único, e que haja a criação de condições para a análise de um espaço

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora de Educação Especial -Coordenação de Ensino no Instituto Federal do Paraná-Campus: Irati. E-mail:nadja.magalhaes@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pedagoga - Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis - Instituto Federal do Paraná – Campus: Irati. E-mail: juliana.viecheneski@ifpr.edu.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Colaboradora do Departamento de Pedagogia da Unicentro-PR. Pedagoga – Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis no Instituto Federal do Paraná-Campus: Irati. E-mail: ana.marochi@ifpr.edu.br

educativo inclusivo, que proporcione a socialização, interação nas diversas áreas do conhecimento, bem como a utilização de recursos assistivos que venham contribuir na formação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Nas seções a seguir apontaremos as análises realizadas a respeito da temática ressaltada nesta pesquisa.

## **2. Os recursos pedagógicos e diversas práticas de acessibilidade no contexto escolar**

Diante de tantos obstáculos na história da educação, o sistema educacional brasileiro tem apresentado falhas em incluir estudantes que apresentam alguma necessidade de aprendizagem. Esta pesquisa qualitativa, de abordagem analítica, busca reflexões, através de um projeto de ensino, que concorreu ao edital nº 179/2022 do IFPR, com o tema: “Construindo caminhos a partir de recursos didáticos e pedagógicos na perspectiva de educação integral e inclusiva”, que iniciou em setembro do ano de 2022 e finalizou em dezembro de 2022.

As discussões geram pensar em uma sociedade igualitária, e isso se aplica através do apreço pela diversidade, na compreensão que cada estudante é único, mas devemos reconhecer que em muito tempo, a educação inclusiva não era estabelecida por uma legislação, então a partir da década de oitenta, no Brasil outras legislações foram aplicadas, marcando assim, o começo da Educação Especial no Brasil, que consiste em uma proposta pedagógica de apoio ao ensino para pessoas com deficiência, em todas as etapas e modalidades da educação básica, ao longo da vida.

Em nome aos direitos humanos e respeito à inclusão de pessoas com deficiência, como princípio democrático e reconhecimento da educação inclusiva, novos métodos e formas de ensino e recursos para a aprendizagem, devem ser garantidos como principais fatores responsáveis pela emancipação dos sujeitos, e o caminho do desenvolvimento dos estudantes, no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo do profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Podemos enfatizar que:

[...], no contexto educacional é um grande desafio, especialmente para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que possuem a atribuição identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade, que venham ampliar ou promover a ação dos estudantes com deficiência nos desafios educacionais (BERSCH, 2023, p.01).

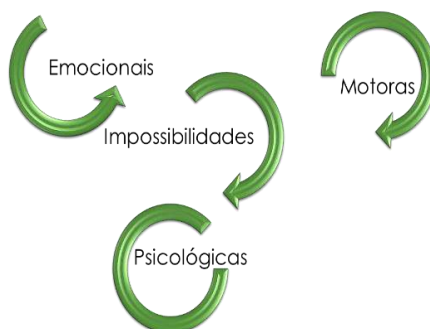
Em relação aos desafios na prática pedagógica destacamos como elemento norteador da aprendizagem, a utilização de Tecnologia Assistiva (TA) em sala de aula, como a autora (2023), ainda ressalta:

Na escola o desafio será a acessibilidade ao currículo. Com base no plano de aula de professor da sala comum e na observação das tarefas e materiais que ele propõe ao grupo de estudantes (observar em sala de aula comum), perceberemos “qual tarefa” está organizada de maneira a proporcionar uma “participação parcial”, ou uma “não participação do estudante” com deficiência. A TA deverá ser então introduzida com o objetivo de ampliar sua participação neste desafio/tarefa avaliado. [...] Não poderemos comprar/providenciar uma ferramenta sem saber quem a utilizará (características do usuário/protagonista), onde este recurso utilizado (características do contexto) e o que o usuário deseja realizar neste contexto (características da tarefa). Sabendo disso iniciaremos o percurso que definirá e implementará a ferramenta (TA) (BERSCH, 2023, p.03).

Além de muitos instrumentos e métodos inclusivos que são discutidos na atualidade, é preciso considerar o estudante como protagonista de todo processo de ensino e aprendizagem, bem como ter consciência que a inclusão pode ser também um fator não só educacional, mas também político.

Para que(m) utilizamos os recursos pedagógicos de forma acessível? No contexto escolar torna-se imprescindível quando o estudante carece uma maior autonomia e independência, isto é, em que apresenta dificuldades no desenvolvimento humano, nas diversas áreas, bem como a realização das atividades cotidianas que lhe são apresentadas. Nos processos educativos. Vejamos como são caracterizados os fatores que levam a utilização de tecnologias assistivas, conforme a figura 1:

**Figura 1** – Fatores da utilização de tecnologias assistivas



Fonte: Próprias autoras, 2023.

Portanto é importante, através dessa consciência, acerca de uma educação inclusiva gerar mobilização e sensibilização no nosso cotidiano, sobre o respeito às diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero, desse modo reconhecendo que cada estudante é na sua singularidade.

O acesso à educação inclusiva é um direito humano garantido constitucionalmente a todos os cidadãos. Na prática é preciso criar condições que garantam a efetivação da acessibilidade e permanência dos estudantes a uma educação de qualidade, através de recursos e estratégias inclusivas a serem utilizadas no ambiente escolar em todos os ambientes educativos.

No Instituto Federal do Paraná, mais precisamente no campus de Irati, buscou-se desenvolver uma prática inclusiva, através de recursos pedagógicos acessíveis, em um projeto que foi desenvolvido com todos os estudantes do Ensino Médio e Superior, com encontros de caráter teórico e prático, ocorrendo em encontros quinzenais de (02) duas horas, no sentido de promover a integração entre estudantes de outros níveis de ensino no processo de aprendizagem dialógica, com outro, bem como reconhecer que através de adaptações curriculares poderíamos criar ambientes inclusivos. O projeto desenvolveu um ciclo de formação continuada, com ações de educação inclusiva, através de recursos pedagógicos adaptados para todos os estudantes participantes.

O desenvolvimento das ações no projeto realizado ao tomar como base um processo de educação inclusiva, destacado no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023) registra que:

As instituições de ensino devem ser um espaço educativo que proporcionam interação, socialização, aprendizado, conhecimento e desenvolvimento. Assim sendo, elas têm um papel fundamental na educação inclusiva e na formação de uma sociedade igualitária. Assim sendo, nos documentos institucionais do IFPR, ressalta-se o compromisso do IFPR com a inclusão social, no sentido de promover o acesso e a permanência da população à educação profissional (IFPR 2020, p.211).

Na perspectiva de Mantoan e Prieto (2006): defende a educação inclusiva caracterizada como um “novo paradigma” que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada. Na visão de Carvalho (2007) pensar na educação como um processo inclusivo elucida a qualidade da oferta de atendimento educacional como uma necessidade que se impõe para garantir o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas.

Na Perspectiva da Educação Especial o trabalho do docente desta área carece desenvolver estratégias, recursos, que a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo do aprender possam subsidiar a sua formação em sala de aula. Podemos apontar no decreto nº 7.611/11, de 17 de novembro de 2011, como é conceituado o Atendimento educacional especializado docente na educação especial:

[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente[...]. A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Para corroborar com essas discussões, apontamos as ideias de Patto (2007): a escola não aceita o estudante como ela é, e o estudante não aceita a escola como ela funciona, o que gera fracasso e exclusão de crianças e jovens de participar da cidadania. Portanto, ao defendermos a pertinência da avaliação psicopedagógica como possibilidade de intervenção que dá início a um processo de superação das dificuldades dos estudantes (MORAES, 2010).

Discutir acerca dos processos pedagógicos a serem realizados nas atividades em sala de aula, é preciso considerar que, cada turma de estudantes é heterogênea, em que cada sujeito carrega suas



especificidades e dificuldades, em determinada área do conhecimento, ou nas relações sociais cotidianas. Nessa direção:

[...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo (BRASIL, 2002, p.04).

Podemos reforçar esta ideia dizendo que:

A situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. A inclusão escolar é também socioafetiva. O educando deve sentir-se acolhido e perceber que a diversidade não se constitui um obstáculo e sim um estímulo para a formação de consciência de todos os envolvidos no processo socioeducacional e afetivo (BRASIL, 2002, p.03).

A partir das análises feitas durante esta pesquisa, reforçamos que o desenvolvimento deste trabalho objetiva apresentar e problematizar as múltiplas dimensões da Educação Especial, com foco na construção de recursos inclusivos e interdisciplinares, desenvolvidos no contexto de ciclos de formação continuada. Apresentaremos posteriormente neste trabalho, os resultados de ações pedagógicas desenvolvidas em ciclos de formação continuada, com estudantes do Ensino Médio e Superior, com foco nas tecnologias assistivas. A legislação as define como:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015).

Portanto, no ambiente escolar os recursos de tecnologias assistivas poderá subsidiar o trabalho docente, de forma colaborativa com demais colegas e o profissional que trabalha no atendimento educacional especializado.

### 3. Discursos, sentidos e educação especial na perspectiva inclusiva: processos e sujeitos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, estudo baseia-se no aporte teórico do campo da Educação Especial e inclusiva, cuja finalidade é investigar o cotidiano pedagógico e ações que foram implementadas com o nome: ciclos de formação continuada aos estudantes que fizeram parte deste projeto, no qual desenvolveram atividades teóricas e práticas, conforme ilustra o quadro 1 a seguir, em que apresentamos as temáticas realizadas durante as formações:

**Quadro 1** - Temáticas abordadas durante os encontros formativos

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE - TEMA	DIAS DA SEMANA	HORÁRIO DE EXECUÇÃO
I encontro de formação continuada com os estudantes. Tema: Educação inclusiva e Integral: o que é? Para quem? -Políticas de Educação Especial e Concepções de Diversidade	13/09 Terça-feira	Manhã – Laboratório 1- Info. 9:40 às 11:40h
I encontro de formação continuada com Educação inclusiva e Integral: o que é? Para quem?. Tema: Políticas de Educação Especial e Concepções de Diversidade	14/09 Quarta- feira	Tarde - Laboratório 1-Info.14:25 às 16:20h
II encontro de formação continuada com os estudantes. Tema: Educação Especial e suas especificidades	27/09 Terça-feira	Manhã - Laboratório 1- Info.
II encontro de formação continuada com os estudantes. Tema: Educação Especial e suas especificidades.	28/09 Quarta- feira	Tarde- Laboratório 1- Info.14:25 às 16:20h
III encontro de formação continuada. Tema: Material Pedagógico Acessível: utilizando diversas tecnologias I	04/10 Terça-feira	Manhã - Laboratório 1- Info.9:40 às 11:40 h
III encontro de formação continuada com os estudantes. Tema: Material	05/10 Quarta- feira	Tarde- Laboratório 1- Info.14:25 às 16:20h

Pedagógico Acessível :utilizando diversas tecnologias I		
IV encontro de formação continuada com os estudantes. Tema: Material Pedagógico Acessível :utilizando diversas tecnologias II	18/10 Terça-feira	Manhã - Laboratório 1- Info.9:40 às 11:40 h
IV encontro de formação continuada com os estudantes. Material Pedagógico Acessível: utilizando diversas tecnologias. II	19/10 Quarta-feira	Tarde- Laboratório 1- Info.14:25 às 16:20h
V encontro de formação - Participação dos estudantes do projeto com suas produções no VIII SIPEX.	09/11 Quarta-feira	Manhã e tarde ( conforme horário do evento)
VI encontro de formação continuada com os estudantes. Análise das atividades realizadas	22/11 Terça-feira	Manhã- Laboratório 1- Info.9:40 às 11:40 h
VI encontro de formação continuada com os estudantes. Análise das atividades realizadas	23/11 Quarta-feira	Tarde- Laboratório 1- Info.14:25 às 16:20h

Fonte: Próprias autoras, 2023.

Através desta pesquisa foi realizada a reflexão em torno dos encontros, por meio de uma avaliação desses encontros, em que se deu por meio das atividades em grupo, com base no seguinte critério: 1. Processual e formativa, com a comprovação da participação e assiduidade dos estudantes envolvidos em todas as atividades.

Os ciclos de formação tiveram início em setembro de 2022 e finalizaram em dezembro do mesmo ano. Contaram com encontros quinzenais, de caráter teórico e prático, com duração de duas (02) horas, para os quais foram convidados todos os estudantes do Ensino Médio e Superior do IFPR-Campus Irati.

Ao todo participaram das ações pedagógicas, seis (06) estudantes, sendo cinco (05) do Ensino Médio e um (01) do Ensino Superior.

#### 4. Resultados

Para discussão e levantamento desta pesquisa foi realizado um questionário avaliativo, em que os seis (06) estudantes descreveram sobre: i) O que aprenderam; ii) O que gostaram durante as atividades; iii) O que precisa melhorar, caso tenha continuidade do projeto, em que tínhamos como pressuposto desta pesquisa a partir dos descritores: i) educação Especial e Inclusiva; ii) recursos pedagógicos acessíveis.

Em relação ao item i), obtivemos as seguintes respostas: Que precisamos ter empatia com o outro, e respeito aos direitos que são garantidos por lei às pessoas com deficiência; (**Estudantes 1**). Em relação ao **Estudante 2**, obtivemos a seguinte resposta: aprenderam de forma correta a pronúncia e tratamento para as pessoas com alguma deficiência. No que se refere a resposta do **Estudante 3**: Repensar o conceito de educação inclusiva em todos âmbitos da sociedade, não apenas no IFPR. Gostaram de saber do contexto histórico das deficiências (**Estudante 4 e 5**). Na resposta do **Estudante 6**, a educação integral e inclusiva precisa ser realizada de forma efetiva em todos os contextos sociais.

No item ii descreveram que: o momento de participação no VIII Seminário de Inovação, Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPEX), que foi realizado nos dias 09 a 11 de novembro de 2022, através de uma oficina prática de material pedagógico acessível.

Em resposta ao item iii, os estudantes responderam que os encontros poderiam ser semanalmente e ter uma maior participação dos estudantes que se inscreveram no início das formações, pois perderam valiosos conhecimentos ensinados,

Conforme ilustram as figuras 1 e 2, as ações desenvolvidas contribuíram para a aprendizagem e interação entre seis estudante e demais os participantes externo ao projeto de formação que vinha sendo realizado:

**Figura 2: Criação - jogo de memória**



Fonte: Própria autora, 2023.

**Figura 3- Participação no último encontro de formação**



Fonte: Própria autora, 2023.

Ao partirmos para a análise no campo de pesquisa, que tinha como foco os processos pedagógicos inclusivos, no desenvolvimento das

atividades, que foram abordadas, através de temáticas, acerca da Educação Especial, bem como de recursos pedagógicos acessíveis, a serem adaptados para o apoio na sala do NAPNE e para aqueles profissionais que queiram utilizá-los como ferramenta educacional.

Ao aliarmos nossas práticas por intermédio da pesquisa, precisamos saber quais os significados e os sentidos para explicar aos estudantes sobre as temáticas que serão trabalhadas nos ciclos de formação continuada e definição de carga horária não só para gerar uma certificação no final, mas no sentido de perceber o que mudou para os participantes durante a pesquisa e o que fazer após o seu término em suas concepções sobre o campo teórico abordado durante todo processo de formação continuada realizado durante esta pesquisa.

Nem todos os objetivos foram atingidos devido a grande desistência e rotatividade na participação dos estudantes. Apesar disso, os resultados indicaram que: A) A criação de um espaço de discussão sobre os recursos pedagógicos em sala de aula, possibilita a ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos para uma prática pedagógica inclusiva; B) A construção de recursos pedagógicos adaptados na perspectiva da educação inclusiva, envolvendo os próprios estudantes, gera problematização em torno das múltiplas dimensões da Educação Especial; C) Ações formativas envolvendo estudantes de diferentes cursos e níveis de ensino promove a interação dos estudantes com atividades de recursos e estratégias inclusivas; D) A divulgação dos trabalhos construídos no ciclo de formação continuada foi apontada pelos participantes como um dos pontos fortes e de grande relevância para o processo de aprendizagem do grupo.

## **5. Conclusões**

Podemos relatar as seguintes apreensões:

As rodas de conversa, com a troca de experiências e análises com estudantes, foi um dos momentos marcantes do projeto, pois desenvolveu o conhecimento dos participantes, bem como da professora ministrante.

Trabalhar com recursos pedagógicos inclusivos nas diferentes disciplinas, bem como promover o assessoramento e organização das

atividades de apoio ao processo de inclusão, através da criação e adaptação de estratégias metodológicas avaliativas e materiais didáticos acessíveis, exige bastante tempo e estudo, uma vez que cada estudante necessita de um tipo de encaminhamento, diferenciado, específico.

Em relação ao acompanhamento pedagógico do estudante público alvo da Educação Especial, que apresenta dificuldades durante o processo de escolarização necessita ainda, de uma organização, de uma preparação de aulas específicas à sua especificidade, em que o estudante poderá ser atendido em uma aula semanal e outro pode demandar de 4 ou mais aulas semanais. Que diante dessas especificidades é imprescindível vincular a pesquisa, organizar os projetos que atendam as especificidades do trabalho desses estudantes.

Ficou evidenciado nessa pesquisa que a elaboração dos materiais, as estratégias, o trabalho diferenciado, as flexibilizações demandam um tempo de estudo do docente que atua com o atendimento educacional especializado.

A temática é de extrema importância e poderá contribuir com estudos futuros na área de educação especial na perspectiva inclusiva, pois os participantes demonstraram que precisam conhecer mais acerca dos assuntos abordados. A partir das rodas de conversa, com os estudantes foi possível perceber como muitos eram leigos sobre o assunto. O tema os ajudou a (re)pensar também como as políticas públicas em relação à Educação Especial e Inclusiva ainda não atendem a todos, mesmo que seja um direito já garantido por lei.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Lei nº 13.146 de 6 de julho

de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em 31 de julho de 2023.

BERSCH, R. **Recursos pedagógicos acessíveis - tecnologia assistiva (ta) e processo de avaliação**. 2023. Disponível em: [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

IFPR. **Resolução nº 68, de 14 de dezembro de 2018**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019/2023. 2020.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MORAES, D. N. M. d. Diagnóstico e avaliação psicopedagógica. **Revista de educação do ideal**, v.5, n. 10, Jan/Jun. 2010.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: **Intermeios**, 2007.





## **EIXO 3**

# **DIMENSÕES DA INFÂNCIA**



# CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: O PODER DA NARRATIVA

Regina Chicowski<sup>1</sup>

## Introdução

Ouvir histórias é algo impactante, prazeroso na vida de todos, mas principalmente na vida das crianças. Desde tempos bem remotos os humanos têm tido a prática de narrar seus feitos, sendo fiéis no relato ou aumentando conforme os interesses, distorcendo, alterando, fantasiando, criando histórias que se fixaram no imaginário dos ouvintes e foram repassadas de geração para geração por meio da oralidade. Atravessando séculos e séculos, muitas se perpetuaram e chegaram até nós, sem autoria definida.

No ocidente, o francês Charles Perrault (1609), o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805) e os alemães Jacob e Wilhem Grimm, conhecidos como os Irmãos Grimm (1812 e 1815), dispuseram-se a coletar as histórias populares armazenadas nas mentes de cidadãos comuns e registrá-las na forma escrita, tornando-as, assim, clássicos canônicos da literatura mundial. No oriente também tivemos incontáveis histórias que passaram de geração em geração, via oralidade, e muitas foram registradas evitando que se perdessem. A coletânea mais famosa se denomina *Livro das mil e uma noites*. Mendonça, no artigo “Contar e encantar: *As mil e uma noites*”, explica que:

[...] de acordo com “Galland, o tradutor e difusor do livro na Europa, *As mil e uma noites* teriam vindo da Índia, através da Pérsia. O barão Von Hammer Purgstall afirma que as Noites teriam vindo do Irã antigo, e seriam uma arabização do Hazar Afsana persa, ou Mil contos. Outro barão, Silvestre de Sacy, afirma que as Noites nasceram na Síria, em dialeto vulgar, e que com o passar do tempo, um núcleo original foi sendo enxertado de outros contos, como por exemplo, *As viagens de Simbá, o marujo*, uma das histórias mais conhecidas hoje. Há também quem acredite que a origem da obra tenha sido o Egito (E.C. Lane), ou quem afirme que a origem

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Letras da Unicentro/Irati-PR  
regina@unicentro.br

de *As mil e uma noites* estaria na Bíblia, tendo como autor um judeu arabizado. Cansinos Assens endossa essa tese e utiliza trechos do livro de Ester, com para afirmá-la. A tese de Galland situa a origem de *As mil e uma noites* na Índia, porém sem descartar a presença do Hazar Afsana, que lhe confere a estrutura persa, e do livro Calila e Dimna. Também há um consenso em torno da ideia de que vários contos foram posteriormente acrescentados a um núcleo inicial, composto por treze histórias, que podem datar do século VIII, dando origem à forma como conhecemos a obra hoje. Os contos que primeiro foram acrescentados a esse núcleo inicial, provavelmente datam do século X, embora a obra também apresente histórias datadas do século XVI (MENDONÇA, 2013, s/p).

Percebe-se nos argumentos de Mendonça que não há como precisar, com certeza, onde e quando as histórias surgiram, pois com inúmeras migrações decorrentes de escassez alimentar, guerras, ou com a intenção de desbravar e conhecer novos espaços, os humanos se deslocavam em busca de melhores condições de vida e as culturas se cruzavam, alterando-se, enriquecendo-se mutuamente. Vale lembrar que a escrita tem aproximadamente cinco mil anos e o *Homo Sapiens* tem cerca de um milhão de anos, portanto apenas 0,5% da existência humana se dá em paralelo com a escrita. Neste sentido, o predomínio da cultura oral no decorrer de nossa existência explica nosso comportamento na atualidade, pois apesar de estarmos inseridos na era tecnológica e utilizarmos a escrita para tudo, ainda preferimos conversar, ouvir o outro. Dispensamos mais horas do dia com a oralidade do que com a escrita.

Se contar e ouvir histórias é uma ação amparada na nossa ancestralidade, está comprovado que nos faz bem, fascina-nos, pois até hoje continuamos gostando de ouvir histórias. Boas histórias ajudam na formação do indivíduo, pois podem aquietar, asserenar, prender a atenção, informar, socializar, educar. Quanto menor for a intenção de alcançar tais objetivos, maior sua influência. Como diz Peter Hunt (2010): precisamos de histórias que gerem mais luz do que calor.

Partindo do princípio que contar histórias gera muitos efeitos no ouvinte, passaremos a analisar o clássico *Livro das mil e uma noites*, observando a função dos vários narradores presentes na obra<sup>2</sup>. Como já explicitado, não há consenso em relação à origem dessa obra, também

---

<sup>2</sup> *Livro das Mil e uma noites*: a arte de contar histórias. Iniciação Científica de Andréia Cristiane D. Masnei (IC voluntária – UNICENTRO) sob a orientação da Profa. Dra. Regina Chicowski.

não há certeza sobre a época em que surgiu. Acredita-se que ela tenha sido produzida por várias pessoas, e a forma, como a conhecemos, resulte da compilação de muitos textos diferentes.

A versão selecionada para a presente discussão é uma tradução de Mamede Mustafa Jarouche - professor de Literatura Árabe na USP - publicada no Brasil, em 2006, pela Editora Globo. É a primeira versão traduzida diretamente do árabe para o português, intitulada *Livro das mil e uma noites*, volumes I e II – ramo sírio, volume III – ramo egípcio. O tradutor foi vencedor dos prêmios APCA (Associação Paulista dos Críticos de Arte), Paulo Rónai (Fundação Biblioteca Nacional) e Jabuti de melhor tradução 2005/2006.

Devido ao vasto número de histórias em cada volume, optamos por nos ater ao volume I, com o intuito de melhor explorar os múltiplos narradores que constroem a trama, pois na obra *Livro das mil e uma noites* não temos contos isolados, independentes entre si como ocorre nas coletâneas de Charles Perrault, de Hans Christian Andersen ou dos Irmãos Grimm. O que temos são histórias que se entrelaçam, formando uma teia complexa e fascinante, revelando o poder da arte de contar histórias e seus desdobramentos.

Numa tentativa de situar o leitor, a narrativa, de forma resumida, gira em torno das personagens protagonistas Sahrazad e do rei Sahriyar. A trama narrativa tem como principal motivo deflagrador a traição que o rei Sahriyar sofre por sua esposa com um escravo. Depois do assassinato da esposa e do amante, em crise ele sai pelo mundo com o intuito de não mais voltar, a não ser que encontre alguém mais infeliz do que ele e a resposta foi positiva. Assim, o rei retorna ao seu reino decidido a não passar mais por esse infortúnio e toma uma medida drástica: casar-se-á com uma mulher e após a noite de núpcias, mata-la-á, evitando assim ser traído novamente.

A obra é construída com a técnica do suspense. As histórias se entrelaçam e conseguem capturar a atenção do leitor movido pela curiosidade. Depois de muitas mortes, desespero entre as famílias, Sahrazad, filha do vizir responsável por escolher as noivas para o rei Sahriyar, falou ao pai sobre algo que gostaria de fazer:

[...] Gostaria que você me casasse com o rei Sahriyar. Ou me converto em um motivo para a salvação das pessoas ou morro e me acabo, tornando-me igual a quem morreu e acabou. Ao ouvir as palavras da filha, o vizir se escolarizou e disse: “Sua desajuizada! Será que você não sabe que o rei Sahriyar jurou que não passaria com nenhuma moça senão uma só noite, matando-a ao amanhecer? Se eu consentir nisso, ele vai me ordenar que a mate, e eu terei de matá-la, pois não posso discordar dele [...]” (JAROUCHE, 2005, p. 49).

O pai desesperado ao ouvir o pedido de sua filha, começa a contar histórias para convencer a jovem de que aquilo era uma loucura, mas sem grande êxito. A jovem se mostra persistente em sua vontade e não se deixa convencer pelas histórias narradas pelo pai. Isso fica claro no seguinte fragmento da obra:

[...] Essas histórias que você contou não me farão hesitar quanto à minha intenção. E, se eu quisesse, poderia contar muitas histórias semelhantes a essa. Mas, em resumo, tenho a dizer o seguinte: se você não me conduzir ao rei Sahriyar de livre e espontânea vontade, eu entrarei no palácio escondida das suas vistas e direi ao rei que você não permitiu que alguém como eu casasse com ele, mostrando-se avaro com seu mestre [...] (JAROUCHE, 2005, p. 55).

Após esse acontecimento, Sahrazad se casa com o rei Sahriyar e começa a luta contra a morte. Ela era inteligente, culta, leitora e exímia contadora de histórias. Por meio de sua habilidade, Sahrazad estrategicamente combina com Dinarzad, irmã mais nova, que venha se despedir dela na noite de núpcias, uma vez que não irá mais vê-la na manhã seguinte, solicitando que lhe conte uma última história. Depois do ato consumado, o rei Sahriyar autorizou Sahrazad a contar uma história. Ela narrou “O mercador e o gênio” e quando a aurora alcançou Sahrazad ela parou de falar, não finalizando o enredo. Agradecida pela bela história, a irmã se despede e ouve:

“Isso não é nada perto do que vou contar na próxima noite, caso eu viva e o rei me poupe. A continuação da história é melhor e mais espantosa do que o relato de hoje”. E o rei pensou: “Por Deus que não a matarei até escutar o restante da história. Mas na próxima noite eu a matarei. Depois, quando bem amanheceu, o dia clareando e o sol raiando, o rei se levantou e foi cuidar de seu reino e de suas deliberações. O vizir, pai de Sahrazad, ficou admirado e contente com aquilo. E o rei Sahriyar ficou distribuindo ordens e julgando os casos apresentados até o cair da noite, quando entrou em casa e se dirigiu para a cama acompanhado por Sahrazad. Dinarzad disse à irmã: “Por Deus, maninha, se acaso você não estiver

dormindo, conte-me uma de suas belas historinhas para que possamos atravessar acordados esta noite”. E o rei disse: “Que seja a conclusão da história do gênio e do mercador, pois meu coração está ocupado com ela”. Ela disse: “Com muito gosto, honra e orgulho, ó rei venturoso” (JAROUCHE, 2005, p. 58).

E assim começa um serão noturno de contação de histórias que dura mil e uma noites. Uma trama mais envolvente que outra, interrompendo sempre a narrativa no clímax, Sahrazad sobrevive um dia após o outro e o rei finalmente percebe a integridade de sua esposa e cessa a matança.

O exercício do poder presente em *Livro das Mil e Uma Noites* se concentra em torno do personagem Sahriyar, que tem plena autoridade sobre o seu povo. Esse poder pode ser exercido tanto em benefício próprio ou coletivo. Nesse mesmo enfoque, percebe-se que Sahriyar ao determinar a morte de cada mulher, após a noite de núpcias, não tinha outro objetivo senão manter sua honra preservada. Isso fica mais claro na seguinte passagem da obra:

“Pegue a minha mulher e mate-a”, e, entrando no aposento dela, amarou-a e entregou ao vizir, que saiu levando-a consigo e a matou. Depois, o rei Sahriyar desembainhou a espada e, entrando nos aposentos de seu palácio, matou todas as criadas, trocando-as por outras. E tomou a resolução de não se manter casado senão uma única noite: ao amanhecer, mataria a mulher a fim de manter-se a salvo de sua perversidade e perfídia; disse: “Não existe sobre a face da Terra uma única mulher liberta” (JAROUCHE, 2005, p. 49).

Assim, a única forma que Sahrazad encontra para viver é exercer o seu poder a partir da sedução. Em *Livro das Mil e Uma Noites* fica claro, em toda obra, que a sedução se concentra numa estratégia de linguagem, mais precisamente pela palavra narrada. O discurso usado por Sahrazad só tem poder, se a esse for somado o poder de sedução. Então, contar histórias funciona como metáfora de poder, formado por um saber livresco e erudito.

Arruda, no artigo Poder, Palavra e Sedução em *As Mil e Uma Noites*, conclui que:

[...] o elemento fundamental do exercício do poder de Sahrazad é a palavra, ou seja, é a utilização do discurso. Por meio dessa afirmação, temos uma visão mais adequada da realidade islâmica, onde floresceu a personagem. Em uma sociedade



em que a rigidez religiosa controla rigorosamente os costumes, a atração feminina continua baseada na tradicional e milenar sensualidade da declamação, da melodia, do canto e da dança. Prova disso é que a sultana seduz não pela beleza ou pela suposta sensualidade, encanta pela arte de contar histórias. É o encanto da narrativa que proporciona a Sahrazad vencer o destino que a esperava: a morte [...] (ARRUDA, 2010, p. 5).

As boas histórias e as palavras contem valores simbólicos, mas o plano de Sahrazad requer mais do que narrar histórias, é preciso fomentar a curiosidade no rei, através do encantamento oral. Assim, a narradora joga com a ficção que habita seu íntimo, como também é detentora da técnica do suspense. Retomando as ideias de Arruda:

Sahrazad para de narrar no momento do clímax da maioria dos contos, incitando a curiosidade do sultão, pedindo, em seguida, que ele a deixe terminar a história no dia seguinte. A sultana inicia uma nova narrativa, aguça a curiosidade de seu ouvinte, seduz e não o satisfaz naquela noite [...] no afã de contar histórias e salvar sua vida, Sahrazad por vezes, exemplifica ou justifica a narrativa com uma nova narrativa que, por sua vez, pode deter outra inserida em seu desenrolar [...] (ARRUDA, 2010, p. 5).

Sahrazad enfrenta o rei utilizando somente suas histórias. E essas palavras não apenas encantam, como também causam alterações. Segundo Arruda, “Sahriyar, ao ouvir as histórias narradas por Sahrazad, refletiu sobre sua própria experiência, fazendo nascer o pensamento crítico” (ARRUDA, 2010, p. 6). Assim, à medida que o rei vai compreendendo as histórias narradas, toma consciência de sua própria existência, sendo capaz de transformação. Com isso Sahrazad, narradora que tem grande êxito, é capaz de reordenar o mundo e, transformar o sentimento de ódio em amor. Para ilustrar as reflexões acima, toma-se um fragmento do texto de Izabel Morgato, pronunciado no IX Seminário Da Cátedra Padre Antônio Vieira de Estudos Portugueses na PUC, do Rio:

Se pensarmos na sedutora figura de Sahrazad (e nas das infinitas Sahrazads perdidas nas e pelas histórias), contar uma história seria exercer o ofício do narrador para poder viver, para continuar vivendo e, se possível, para seduzir e posteriormente envolver o ouvinte com a história, ou mais precisamente, na história. No fundo, essas primitivas formas de narrar eram histórias de amor que funcionavam (ou ainda funcionam) como estratégias para se poder viver. São histórias de enganar (o engano faz parte da sedução), são máscaras, enredos, filtros de encantamento (MORGATO, 2001, p. 72).

Desta forma, através do poder de sedução e do ato de narrar, Sahrazad consegue vencer o poderoso rei, que abandona definitivamente o desejo de vingança contra as mulheres. Portanto, nas muitas histórias, que formam o *Livro das Mil e uma noites*, chama atenção do leitor o modo como a obra se constrói, na qual uma narrativa se encadeia na outra, e os vários narradores que estão presentes se interpelam, entrelaçam-se e dão um toque especial à narrativa artística desta obra.

Refletindo sobre o conceito de narrador, Walter Benjamin, em seu artigo “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, escrito em 1936, mostra que a arte de narrar está entrando em “vias de extinção”, devido ao fato de que as pessoas têm dificuldade de intercambiar experiências, pois segundo o autor, “as ações de experiência estão em baixa” (BENJAMIN: 1994, p. 203), podendo vir ao desaparecimento. Para Benjamin, a experiência é a fonte que recorrem todos os narradores, a dificuldade de narrar contribuiria para o desaparecimento dos narradores.

Percebe-se que a arte de narrar está definindo, cada vez menos encontramos contadores/narradores de histórias nos lares, nas escolas, nas praças, no campo. Vivemos num mundo em que o tempo se tornou limitado. Faltam horas para realizar as atividades diárias, de acordo com CHICOSKI (2010). Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por este declínio.

Retomando as ideias de Benjamin:

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1994, p. 203).

A figura do narrador é fundamental. Ele é quem dá a vida ao fato narrado, quem suscita a imaginação, que desperta a curiosidade, que prende a atenção do ouvinte. Sem a figura do narrador o dom de ouvir, a comunidade de ouvintes desaparece. A arte de contar histórias consiste em contá-las de novo para que sejam preservadas. As histórias que os

pais contam certamente as receberam de seus pais ou avós e, assim, sucessivamente. Novamente usando Benjamin:

[...] quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo de trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Já existiam na Antiguidade os contadores de histórias, que reuniam o povo de sua tribo ao redor do fogo e usavam mitos, lendas e fábulas para explicar os mistérios da vida. Nessa perspectiva, as histórias têm como função mostrar ao seu interlocutor que ele não está sozinho em seus conflitos individuais e rivalidades. Sendo assim:

Para que uma história realmente prenda a atenção de alguém, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

De acordo com CHICOSKI no livro *Literatura Infantil* (2010), as histórias têm tradição oral. Os contadores de histórias eram os que conservavam e transmitiam o enredo e o conhecimento acumulado pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e valores a serem preservados pela comunidade. Durante séculos, foi através da oralidade que a cultura se manteve, sem pergaminhos ou iluminárias, mas memória viva. As pessoas ouviam e contavam histórias, posteriormente passaram a ler e representar no teatro, cinema e televisão. Fanny Abramovich enfatiza que é muito importante para a formação do ser humano, ouvir histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor. Ela afirma que:

Ler, contar histórias para crianças é poder rir, gargalhar, sorrir... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... E a cada vez ir se

identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... E assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...] (ABRAMOVICH, 1994, p. 17).

Betty Coelho pensando sobre a importância que a história exerce sobre a criança, e a contribuição que oferece a seu desenvolvimento, salienta sobre a importância do papel do narrador na narrativa:

O sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade. O roteiro possibilita transformar o improvisado em técnica, fundir a teoria à prática (COELHO, 1999, p. 13).

Com isso percebe-se a importância do narrador, pois quanto maior for o grau de naturalidade ao narrar a história, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, assimilando a sua própria experiência, vindo a recontá-la algum dia. Porém, esse processo de assimilação está em via de extinção, desaparecendo o “dom de ouvir”.

Pensando sobre a importância que os narradores exercem nas narrativas e o efeito que esses textos têm sobre seus ouvintes, toma-se como referencial teórico a teoria dos narradores utilizada por Walter Benjamin, na qual o autor apresenta dois tipos de narradores. Segundo ele há dois grupos de narradores: aqueles que narram suas experiências de viagem (o marinheiro, o comerciante) e aqueles que, sem sair de seu país, narram as histórias de tradição oral (camponês sedentário). Esses dois grupos formaram respectivas famílias de narradores, que conservaram durante séculos suas próprias características. Segundo Benjamin “A extensão real do reino da narrativa, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levamos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos” (BENJAMIN, 1985, p. 199). E ainda novamente usando Benjamin “Os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, mas foram os artífices que a aperfeiçoaram” (BENJAMIN, 1985, p. 199).

Assim, segundo Benjamin, o narrador é descrito da seguinte forma:

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila a sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom e poder conta sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador e o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circula o narrador, em Leskov como em Hauff, em Poe como em Stenvenson. O narrador e a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo (BENJAMIN, 1985, p. 221).

O narrador pode influenciar diretamente o ouvinte, despertando-lhe sensações como ódio, piedade, aversão, compaixão, afeto, amor diante do fato narrado. Conhecedor do potencial das narrativas, o pai de Sahrazad, na obra Livro das Mil e Uma Noites, faz uso das histórias numa tentativa de dissuadi-la de seu propósito, tenta convencer a filha a não se apresentar ao rei Sahriyar como a próxima noiva. Ele pretende que o efeito da história narrada venha mudar a intenção da sua filha, mas isso não acontece, pois ela se mantém firme em sua decisão. Assim, Sahrazad se apropria da estratégia utilizada pelo pai, e começa a contar histórias para mudar as decisões do rei, agindo de maneira intencional, ela tem consciência do efeito que as histórias exercem sobre os ouvintes.

O contador de história exerce uma grande função, pois atua sobre o ouvinte. É o que faz Sahrazad, atua na essência do rei Sahriyar, por meio das histórias que narra. Essência pode ser considerada como algo que não se aprende, aquilo que é por si só. Assim, Sahrazad, na primeira noite de núpcias, narra a história “O mercador e o gênio” na qual o gênio, todo poderoso, deixa-se convencer pelos argumentos utilizados pelo mercador, para mostrar ao rei que ele também pode dar uma chance para a jovem, assim como o gênio deu ao mercador. Isso fica claro na seguinte passagem da obra.

[...] O gênio ergueu a mão com a espada, o mercador lhe disse: “Ó criatura sobre-humana, é mesmo imperioso me matar?”. Respondeu: “Sim”. Disse o mercador: “E por que você não me concede um prazo que eu possa despedir-me de minha família, de meus filhos e de minha esposa, dividir minha herança entre eles e fazer as disposições finais? Em seguida, retornarei para que você me mate”. Disse o *ifrit*: “Temo que, caso eu o solte e lhe conceda um prazo, você vá fazer o que precisa e não regresse mais”. O mercador lhe disse: “Eu lhe juro por minha honra; eu prometo e convoco o testemunho do Deus dos céus e da terra que eu voltarei

para você”. O gênio perguntou: E de quanto é o prazo?”. Respondeu o mercador: “Um ano [...]. O gênio disse: “Deus é testemunha do que você está jurando: se eu soltá-lo, voltará no início do ano”. O mercador respondeu: “Invoco a Deus por testemunha do que estou jurando”. E quando ele jurou, o gênio soltou-o (JAROUCHE, 2005, p. 59).

Segundo Arnaldo Franco Junior, a personagem é um dos principais elementos constitutivos da narrativa, ela é um ser construído por meio de signos verbais sendo, portanto, representações dos seres que movimentam a narrativa por meio de suas ações e/ou estados. Assim, as personagens podem ser classificadas da seguinte maneira: a) segundo o seu grau de importância no desenvolvimento do conflito dramático presente na história narrada, e b) segundo o seu grau de densidade psicológica.

Aplicando essa teoria na análise da obra *Livro das Mil e Uma Noites*, pode-se classificar Sahrzad como sendo a personagem principal, visto que, segundo Arnaldo Franco Junior:

A personagem é classificada como principal quando suas ações são fundamentais para a constituição e o desenvolvimento do conflito dramático. Geralmente, desempenha a função de herói na narrativa, reivindicando para si a atenção e o interesse do leitor (FRANCO 2003, p. 39).

Franco salienta que é fundamental para o estudo do texto narrativo, a distinção entre o autor e o narrador, a partir de princípios e metodologias científicas. Deste modo, o narrador é definido como sendo uma categoria específica de personagem, que tem a função de num plano interno à própria narrativa, contar a história presente no texto. E o autor é aquele que cria o texto para ser narrado.

Aguiar e Silva salientam que o narrador cumpre a função de uma voz dentro do texto narrativo:

Texto narrativo implica a mediação de um narrador: a voz do narrador fala sempre no texto narrativo, apresentando características diferenciadas em conformidade com o estatuto da persona responsável pela enunciação narrativa, e é ela quem produz, no texto literário narrativo, as outras vozes existentes no texto [...]. A voz do narrador tem como funções primárias e inderrogáveis uma função de representação, isto é, a função de produzir intratextualmente o universo diegético-personagens, eventos, etc.- e uma função de organização e controle das estruturas do texto narrativo, que a nível tópico (microestruturas), quer a nível transtópico

(macroestruturas). Como funções secundárias e não necessariamente actualizadas, a voz do narrador pode desempenhar uma função de interpretação do mundo narrado e pode assumir uma função de ação neste mesmo mundo (a assunção destas últimas funções repercute-se nas duas primeiras e suscita problemas de focalização (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 759).

No artigo “De contar e encantar: As mil e uma noites”, escrito por Cátia Toledo Mendonça, em 2013, a autora salienta que na obra *As Mil e uma noites* há três vozes narrativas: “os manuscritos árabes, que expressam o cruzamento da cultura oral e islâmica com a representação escrita, a voz de Sahrazad, e a terceira voz é dos narradores, que através de Sahrazad são chamados a narrar suas histórias”. Para a autora:

Os manuscritos árabes estão na gênese da obra, em sua forma original, conhecida inicialmente por Noites Árabes. Esta teria tido a função didática, moralizante, que se encontra nas primeiras histórias contadas pelo pai para sua filha Sharazad. Essas histórias teriam vindo de tradição oral e ganho forma escrita, de registro da oralidade, constituindo-se assim uma espécie de manual prático para o bem viver ou em um inventário das normas sociais impostas naquele período (MENDONÇA, 2013, p. 71).

A segunda voz que aparece na narrativa, como já foi salientado acima, é de Sharazad, que é descrita e caracterizada na obra da seguinte maneira:

Sharazad tinha lido livros de compilações, de sabedoria e de medicina; decorara poesias e consultara as crônicas históricas; conhecia tanto os dizeres de toda a gente como as palavras dos sábios e dos reis. Conhecedora das coisas, inteligente, sábia e cultivada, tinha lido e entendido (JAROUCHE, 2005, p. 49).

Em seu artigo Mendonça salienta que, a escolha das histórias que eram contadas durante as mil e uma noites, passava por um processo criterioso para que surtisses o efeito esperado, que era seduzir o rei. Para que de fato isso acontecesse era necessário que a narradora buscasse em sua memória histórias para todas as noites. A intenção de caracterizar Sahrazad logo no início da obra tem como objetivo mostrar ao leitor a capacidade da jovem em lembrar tantas histórias e também mostrar o seu dom poético. Assim, a habilidade que a narradora possui é fundamental para causar no ouvinte o efeito desejado.

A terceira voz seria a apropriação em que Sahrazad ao narrar histórias ao rei, dá voz a vários personagens do mundo islâmico, que contam suas histórias ao rei. A intenção dessas narrativas que se encadeiam uma nas outras, é educar o rei e o leitor dessa obra e também, segundo Mendonça, cumprir o papel pedagógico que residia nas histórias persas. A partir desse fato, rei e leitor reconhecem o poder que a palavra exerce nas vidas das pessoas.

Novamente retomando as ideias do artigo de Mendonça:

O entrecruzamento dessas vozes discursivas mimetiza as rodas de contadores de histórias, em que a palavra circula entre os narradores e ouvintes. Narra-se para manter acessa a chama da tradição islâmica, para não morrer e ainda salvar outras mulheres. Narra-se para além de se manter vivo, educar o rei, os ouvintes e leitores da obra. A narrativa é fundamental para o ser humano. Há aqueles que narram para se livrar das histórias que habitam seus porões, como fantasmas que arrastam pesadas correntes nos calabouços da memória. Outros narram para descobrir a si mesmos e a própria vida (MENDONÇA, 2013, p. 74).

Numa diegese o narrador pode ser classificado a partir da pessoa do discurso que usa durante a narração, e também pelo grau de participação na história narrada. Sahrazad, portanto, segundo os pressupostos de Genette (1979), sistematizados por Aguiar e Silva (*apud* FRANCO JUNIOR, 2003, p. 40), pode ser classificada como uma narradora heterodiegética, visto que não participa por conseguinte da história, apenas narra ao rei por um processo de encadeamento, as histórias que foram contadas por outras pessoas, outros narradores. Na obra como um todo, há inúmeros narradores que dão sequência às histórias de forma que se pode classificar o narrador como hipodiegético, ou seja, aquele que “produz uma narrativa que se insere na narrativa primária, interrompendo-a, representando formal e funcionalmente uma narrativa dentro da narrativa” (AGUIAR e SILVA, 1988, p. 763 *apud* FRANCO JUNIOR, 2003, p. 40). O narrador hipodiegético é um subtipo do narrador intradiegético. Os autores mencionados definem narrador intradiegético como “aquele que ocupa a posição de narrador em uma narrativa secundária produzida no decurso de uma narrativa primária. Seu ato narrativo é interno em relação aos eventos narrados naquela narrativa” (AGUIAR e SILVA, 1988, p. 763, *apud* FRANCO JUNIOR, 2003, p. 40).



Isso pode ser observado na obra toda. A seguir selecionamos um exemplo para demonstrar esse entrecruzamento de narradores na 156ª noite das espantosas histórias das mil e uma noites:

“Na noite seguinte ela disse: Eu tive notícia, ó rei venturoso, de que o alfaiate disse ao rei da china: O barbeiro disse ao grupo: Eu disse ao califa: Meu irmão disse: “Minha senhora, dê-me um beijo, rápido!”. Mal terminou as palavras e o marido saiu de um dos aposentos da casa e lhe disse: “Venha cá! Por Deus que o não deixarei até chegarmos ao chefe de polícia!”. Meu irmão ficou implorando e se humilhando, mas o homem não contemporizou e o conduziu até o chefe de polícia, que lhe aplicou cem chicotadas, colocou-o sobre um camelo e desfilou com ele pela cidade, enquanto os arautos gritavam: “Essa é a punição mais leve para quem avança contra a mulher dos outros”. Meu irmão foi expulso da cidade e saiu sem saber para onde se dirigir, mas eu fui atrás dele e o socorri”. (JAROUCHE, 2005, p.338)

Sahrazad em seu plano requer mais do que contar histórias, busca uma espécie de encantamento oral para fomentar a curiosidade e o desejo do rei. Assim, a narradora usa a técnica do suspense, uma vez que, Sahrazad pára de narrar no momento do clímax da história, incitando a curiosidade e o desejo do rei em conhecer o final. Esse encadeamento narrativo na obra é o fio condutor do qual Sahrazad se vale para garantir sua vida.

Arnaldo Franco Junior enfatiza que, com o intuito de prender o leitor nas malhas do texto, o foco narrativo evidencia a intenção do narrador e conseqüentemente do autor, de “mobilizar intelectual e emocionalmente o leitor, manipulando-o a aderir às ideias e valores que veicula ao contar uma história” (FRANCO, 2003, p. 41). Nessa linha, Friedman estabeleceu oito tipos de foco narrativo, a partir das seguintes questões:

Quem conta a história? Trata-se de um narrador em primeira pessoa ou em terceira pessoa? de uma personagem em primeira pessoa? não há ninguém narrando? 2) de que posição ou ângulo em relação à história o narrador conta? (por cima? na periferia? no centro? de frente? mudando?); 3) que canais de informação o narrador usa para comunicar a história ao leitor? (palavras? pensamentos? percepções? sentimentos? do autor? da personagem? ações? falas do autor? da personagem? ou uma combinação disso tudo?); 4) a que distância ele coloca o leitor da história (próximo? distante? mudando?) (FRIEDMAN, 1955, s/p *apud* FRANCO, 2003, p. 41).

Assim, segundo Friedman (*apud* FRANCO, 2003, p. 41), o foco narrativo pode ser classificado como: a) Autor onisciente intruso; b) Narrador onisciente neutro; c) Eu como testemunha; d) Narrador protagonista; e) Onisciência seletiva múltipla; f) Onisciência seletiva; g) Modo dramático e h) Câmera.

A estrutura da narrativa da obra em análise, *Livro das mil e uma noites*, acontece de forma que, a história central tem como protagonistas Sahrazad e Sahriyar, no qual são apresentados por um narrador onisciente que conduz o centro da narrativa dando origem a novas narrativas. Essas narrativas são encaixadas de forma gradativa dentro da narrativa central. Assim, em seu discurso, a narradora dá voz a vários personagens/narradores, que passam a contar ou relatar suas próprias experiências vivenciadas. Entre tantos exemplos que comprovariam isso, pode-se verificar no excerto a seguir, no qual Sahrazad termina de narrar a história do “segundo xeique” e inicia a história “O pescador e o gênio”, encadeando as narrativas:

“O mercador, voltando-se para os xeiques, agradeceu-lhes muito, e eles o felicitaram por estar bem. Depois se despediram dele e se dispersaram, cada qual retomando seu caminho. O mercador voltou para seu país e foi ter com seus familiares, sua esposa e seus filhos, e viveu com eles até a morte. Prosseguiu Sahrazad: “Mas isto não é mais admirável nem mais espantoso do que a história do pescador”. Disse Dinarzad: “Por Deus, maninha, e qual é essa história?”. Sahrazad disse: Fui informada que certo pescador, já velho, entrado em anos com sua esposa e três filhos, era tão pobre que não conseguia prover seu sustento diário. Uma das práticas que ele seguia era lançar sua rede quatro vezes ao mar - era assim e somente assim que ele agia. De uma feita, ele saiu com a rede durante as chamadas para a prece da alvorada, a lua ainda visível [...] lançou a rede, esperou que ela assentasse e começou a puxá-la, reunindo aos poucos os fios. Notando que ela estava pesada, puxou-a com força mas [...] quando abriu encontrou um burro morto cujo peso danificara a rede. (JAROUCHE, 2005, p.71)

Segundo Arnaldo Franco Junior, no livro organizado por Bonnici, o narrador pode ser classificado segundo sua participação na história narrada, como também pela pessoa do discurso que utiliza para narrar. Desta forma, o narrador que utiliza a 1ª pessoa do discurso é classificado como narrador participante, e o que utiliza a 3ª pessoa do discurso como observador. Na obra em análise, Sahrazad se apresenta como uma narradora que narra em 1ª pessoa, mas não participa da história narrada,

senão em uma posição secundária, periférica ou, ainda neutra no que se refere à constituição e desenvolvimento do conflito dramático da história narrada, devido ao fato de que essa personagem narra as histórias que foram narradas por outros narradores.

Isso se comprova com o seguinte excerto:

“Dinarzad disse para a Irma: “Por Deus maninha, se você não estiver dormindo, continue para nós a história do terceiro dervixe”. Sahrazad respondeu: “Com muito gosto e honra”. Conta-se, o rei, que o terceiro dervixe, que na verdade era rei Ajib, disse à jovem: Os jovens me introduziram dentro da pele do cordeiro, costuraram-na e retornaram ao seu palácio. Antes mesmo que eu sentisse o tempo passar, veio uma ave branca e me sequestrou com as garras, carregou-me pelos ares durante um bom período, e depois me depositou na montanha de que falaram os jovens caolhos [...]” (JAROUCHE, 2005, p. 178).

## **Considerações finais**

Na análise da obra *Livro das Mil e Uma Noites* fica clara a importância que o narrador da história exerce sobre o ouvinte, bem como a importância de narrar histórias. Vive-se numa época em que não se contam mais histórias, na qual a arte de narrar está definindo e perdendo seu espaço que foi construído desde a antiguidade. A essência da obra *Livro das Mil e uma noites* nos faz pensar sobre o nosso papel de contador/narrador de histórias e como isso influencia o nosso meio.

A magia e o encantamento presente na obra *Livro das Mil e uma noites* nos fazem viajar em um universo fascinante de “Fábulas de terror e de piedade, de amor e de ódio, de medos e de paixões desenfreadas, de atitudes generosas e de comportamentos cruéis, de delicadeza e de brutalidade” (JAROUCHE, 2010, p. 9). As várias histórias que se encadeiam uma na outra, causam um efeito “corrente”, um elo entrelaçado ao outro, aguçando dessa maneira a curiosidade do leitor.

A obra como um todo se constrói a partir da técnica de suspense, e isso não ocorre por acaso, é o que ressalta Michel Foucault ao afirmar que a obra “é o avesso encarniçado do assassinio, é o esforço de noite após noite para conseguir manter a morte fora do ciclo da existência” (*apud*, JAROUCHE, 2010, p. 9)

As histórias narradas por Sahrazad duraram mil e uma noites, isso na quer dizer que há mil e uma histórias na obra, pois muitas histórias

foram contadas em várias noites, em parcelas e encadeando uma na outra. O volume I de *Livro das mil e uma noites*, termina na 170ª noites, existindo ainda outros dois volumes também traduzidos do árabe por Mamede Mustafa Jarouche. O volume 2 é do ramo sírio e o volume 3 é do ramo egípcio. Ambos seguem nesse esquema de narrativas intercaladas que prendem, seduzem o leitor a continuar para saber o desfecho da história.

## Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1994.

AGUIAR e SILVA. **Teoria da literatura**. 8. Ed. Coimbra: Almedina, 1988.

ARRUDA, M. F. Poder, Palavra e Sedução. **Revista Litteris** - Dossiê Estudos Árabes e Islâmicos. Numero 5, julho de 2010. Disponível em: [www.revistaliteris.com.br](http://www.revistaliteris.com.br) Acesso em: 10 de abril de 2015.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CHICOSKI, R. **Literatura Infantil**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

COELHO, B. **Contar Histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

FRANCO JUNIOR, ARNALDO. Operadores de leitura da narrativa. In BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.) **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003.

JAROUCHE, M. M. **Livro das mil e uma noites, volume I**: ramo sírio, anônimo; introdução, notas, apêndices e tradução do árabe - 3 ed. São Paulo: Globo, 2006.

LEITE, L. C. M. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1976.

MENDONÇA, C. T. De contar e encantar: *As mil e uma noites*. **Revista Diálogos Mediterrânicos**. Número 4 – Junho/2013. Disponível em [www.dialogosmediterrânicos.com.br](http://www.dialogosmediterrânicos.com.br). Acesso em 27 de março de 2015.

MORGATO, I. Narrar para viver, seduzir e desencantar. In: **IX Seminário da Cátedra Padre Antônio Vieira de Estudos Portugueses da Puc-Rio**, intitulado “A situação da narrativa no início do século XXI. Saudades de Sharazad?”, 2001, Rio de Janeiro. Conferências. Rio de Janeiro: PUC, 2001. Disponível em: [www.lettas.puc-rio.br/Catedra/revista/7](http://www.lettas.puc-rio.br/Catedra/revista/7), acesso em: 29 março de 2015.

# A AVALIAÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Regina Gardacho Pietrobon<sup>1</sup>

[...]as crianças são atores sociais, pois são capazes de realizar interações e de dar sentido às suas ações, como todos os seres humanos, em suas diversidades.  
(Maria Carmen Silveira Barbosa, 2014)

## Introdução

O presente capítulo traz discussões acerca da concepção de avaliação na educação infantil, a documentação pedagógica como parte do trabalho docente, que contempla um caminho a ser desvelado ao longo do processo, ou seja, que faz emergir as práticas vivenciadas com as crianças, que são seres sociais, participativas e pensantes, o que leva docentes da educação infantil à busca de formação continuada e propostas que abranjam as necessidades das crianças e seus contextos.

Nesse viés, o objetivo é apresentar a avaliação na educação infantil e a documentação pedagógica como parte do planejamento docente, que traz à tona momentos, práticas, propostas e interações com as crianças, servindo como ferramentas de acompanhamento das mesmas em seu desenvolvimento, bem como podem servir para que os(as) docentes possam rever suas ações, retomando o planejado, redimensionando-o. “Planejar, fazer planos, projetar. Quem faz planos/projetos, sonha e imagina, “escolhe o seu sonho” como Cecília Meireles professora em seus versos” (REDIN, 2017, p. 21).

---

<sup>1</sup> Pedagoga e licenciada em Letras (UNICENTRO). Mestre em Educação (PUCPR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do curso de Pedagogia da UNICENTRO, nas modalidades presencial e a distância. Líder do grupo de pesquisa “Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas”. E-mail: spietrobon@unicentro.br. Orcid: 0000-0001-6615-7981.

## A avaliação na educação infantil

Enquanto professores(as) sabemos que a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem e, na educação infantil esta é compreendida numa perspectiva formativa, de acompanhamento dos processos de aprendizado das crianças e das suas necessidades quanto àquilo que precisam desenvolver em termos de níveis de aprendizado, faixa etária, necessidades, especificidades da turma/contexto institucional, além do que abrange o currículo da educação infantil.

Atuar na docência, na primeira etapa da educação básica, envolve termos uma base de saberes e conhecimentos, para que possamos entender a concepção de criança na atualidade, os documentos oficiais e políticas que direcionam as propostas pedagógicas nesse contexto, o que planejar, como planejar, com que recursos e práticas, e como realizar o acompanhamento das crianças e de seu desenvolvimento nessa primeira infância.

A infância, como período, é vivida por seres sociais, produtoras de cultura, que interagem no mundo, sendo parte atuante deste, como vemos na discussão da Sociologia da Infância (BARBOSA, 2014). As culturas da infância são explicadas por essa vertente por meio de elementos que constituem a relação das infâncias com o mundo, o que nos auxilia, também, na compreensão de que as crianças podem elaborar seus conceitos nessas relações, são pensantes e constituem-se como sujeitos de direitos, portanto há:

[...] eixos estruturadores das culturas da infância: a *interatividade* entre as crianças e das crianças com os adultos permite “apropriar, reinventar, e reproduzir o mundo que a rodeia”, e, assim, as culturas de infância permanecem na história humana (SARMENTO, 2004, p. 22); a *ludicidade* como modo de ser infantil que recria constantemente o mundo; a *fantasia do real* como a possibilidade de as crianças entrarem e saírem, continuamente, do universo da fantasia/ realidade; e a *reiteração* como tempo que flui de modo recursivo na vida das crianças e mantém a permanência da infância na sociedade (BARBOSA, 2014, p. 659, grifos do autor).

Nesse viés problematizado pela autora, entendemos que, na organização do planejamento para as crianças, há que se prever estes elementos, ou seja, que as situações de aprendizagem promovam a interatividade, a ludicidade e o brincar. Para tanto, a rotina necessita

estabelecer espaços do agir livre, do brincar espontâneo, que as crianças possam manifestar-se, interagir entre as mesmas e com os adultos, e consigam expressar-se de diferentes formas e com distintos materiais.

Assim, caberá aos(as) professores(as) elaborar, em sua prática pedagógica, algumas características que vemos como relevantes, e que podem auxiliar nesta, conforme o que nos propõe a autora Garanhaní (2010), a qual sugere que o professor de crianças pequenas seja um *analista simbólico*, que resolve problemas a partir de situações que são imprevisíveis, em muitos momentos, e a partir disto desenvolvem estratégias, discutem com seus pares e, é a partir dessas experiências que comunicam seus resultados. Inclusive, a autora destaca a característica de serem *profissionais da relação*, pois estabelecem vínculos e mediações entre as crianças, o contexto e o conhecimento trabalhado, o que os leva a serem *artesãos*, criando propostas ou reconstruindo-as; e, por fim, pontua que os professores são *construtores de sentido*, realizando um trabalho com o conhecimento de forma a compreendê-lo e transformá-lo de modo situado.

Tendo em conta essas características do ser docente na educação infantil, entendemos que planejar envolve algo sistemático, organizado, mas que não pode deixar de ser flexível e criativo, haja vista que estamos falando de crianças, as quais possuem seu ritmo e tempo de aprendizado, de forma individualizada, embora precisemos trabalhar com a coletividade do grupo. Desta forma, situamos que:

A criança aprende no e com o mundo, mas esse mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores... E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazer. Também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica em que a professora detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento. O papel do planejamento só é importante como apoio, tanto de revisão como de exercício de imaginação, de levantamento de possibilidades de uma ação educativa num tempo/lugar chamado escola. Serve para recolocar a professora como uma das mediadoras do processo de aprendizagem humana (REDIN, 2017, p. 22-23).

Pontuamos que, o planejamento é, portanto, um amparo ao(à) professor(a), o qual irá descrever, de certo modo, o que está previsto no currículo da escola infantil, na proposta pedagógica da instituição, o que



necessita ser sempre discutido com todos, visando as situações emergentes e necessidades das crianças. Para Barbosa e Richter (2015), o currículo da escola da infância compreende a cultura das crianças e famílias, práticas sociais, experiências vividas, imaginação, ludicidade e raciocínio. Por meio destes aspectos, podemos estabelecer a mediação com as crianças, desenvolver diferentes práticas, e estabelecer formas de diálogo com as mesmas, suas famílias/responsáveis, e o contexto social mais amplo.

A prática pedagógica na educação infantil requer pensar sobre as crianças, quem são, em que contextos vivem, do que gostam de brincar, como veem o mundo à sua volta. Então, está lá presente o olhar sobre a criança (conceito) e uma teoria/epistemologia para se pensar o planejamento com ela (PIETROBON, 2020, p. 42).

Nesse cenário do pensar o planejamento, praticá-lo no cotidiano institucional (ou em outros espaços), pensamos no acompanhamento das crianças, que é a questão da avaliação da aprendizagem, o que faz da observação diária, um dos instrumentos a serem utilizados pelos professores, o que se torna até natural.

Mas não se trata de um conhecimento abstrato, trata-se de uma emoção do conhecimento que contém toda a nossa subjetividade, expectativas, aquilo que esperamos que aconteça, nossas hipóteses e nossas teorias de referência, nas quais nós também estamos refletidos” (DAVOLI, 2020, p. 28).

A observação e a escuta sensível dos processos de desenvolvimento das crianças nos dão possibilidades de detectarmos o que elas estão aprendendo e como estão compreendendo o que trazemos em nossas propostas. Isto então, pode ser registrado com as crianças para que tenhamos possibilidades de revisitar nossas vivências, e assim redimensionar o que é necessário em termos de ensino e aprendizagem, abordando de uma maneira mais sistemática, mesmo na etapa da educação infantil, pois estamos falando de saberes pedagógicos, curriculares e experienciais, os quais precisam estar assentados nas discussões que trazem os documentos oficiais.

Vemos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, que o entendimento da avaliação, na etapa da

educação infantil, refere-se à perspectiva de acompanhamento, conforme Artigo 31: “I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;” (BRASIL, 2020, p. 23).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) está pontuada a questão da avaliação também no viés de acompanhamento, o que foi ponto de partida para a Base Nacional Comum curricular (2017). Além disso, entende-se que a avaliação na educação infantil não tem fins de reprovação das crianças haja vista o foco no desenvolvimento qualitativo das mesmas, considerando que:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.4-5).

Neste documento citado, orienta-se a não antecipação dos conteúdos do ensino fundamental, mas que ocorra, de forma gradativa a transição entre estas duas etapas – educação infantil e ensino fundamental. Para que se conheça, no nível posterior, quais foram os aprendizados das crianças, e para entender o que elas já sabem ou conhecem, muitas instituições utilizam o *relatório descritivo* como instrumento que pode delinear essas questões, dando informações às famílias/responsáveis, instituições (no caso de a criança ser transferida de escola), equipe pedagógica ou secretarias de educação municipais. Contudo, destacamos que, o relatório descritivo se trata do ápice das propostas desenvolvidas, pois há um longo período até esse momento final (semestre/trimestre ou semestre), já que nesse ínterim, há muitos trabalhos a serem efetivados com as crianças em formas de registro, o

que servirá de base para o relatório, e o que chamamos a atenção aqui, como parte da documentação pedagógica.

Considerando o exposto, entendemos que, o(a) professor(a) de crianças pequenas precisa, então: “[...]refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39), o que nos remete à formação continuada necessária para que as leituras da realidade e das interações com crianças sejam aprofundadas e sejam suporte para a melhoria da qualidade da prática pedagógica, quer seja no planejamento ou nas proposições avaliativas do progresso das crianças.

### **Documentação pedagógica: a criança como protagonista**

Quando falamos de documentação pedagógica abordamos sobre as produções das crianças, resultados de um trabalho que sempre é realizado com as mesmas em diferentes momentos, e que pode ser feito de formas diversas, já que documentar é registrar o que ocorre, os fatos, as ações, as práticas, no caso da escola. E, nesse movimento de relações que devem ser dialógicas, estão as crianças com suas visões, pensamentos, interações, que são o foco do planejamento e são as protagonistas, a centralidade das proposições.

Para nos auxiliar a compreender sobre a documentação pedagógica, as autoras Barbosa e Horn (2008) destacam que, documentar o cotidiano com as crianças é registrar o ocorrido, é uma forma de guardar memórias, recuperar propostas já realizadas, o que pode auxiliar a realizar análises e apontamentos sobre as mesmas.

O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94-95).

Partindo desses conceitos do que é a documentação pedagógica, elaboramos um quadro sintético, o qual nos ajuda a pensar nos instrumentos e atividades para a realização da mesma, o que precisa ser

pensado no planejamento docente, entendendo que os mesmos podem servir de suporte para a avaliação, a reflexão, o redimensionamento da ação docente, e acurar o olhar sobre as crianças, suas necessidades e possibilidades:

**Quadro 1** – Instrumentos-base para a avaliação e documentação pedagógica

<b>Instrumentos</b>	<b>Descrição</b>
<b>Relatórios descritivos</b>	Parecer que traz uma descrição da criança, sua participação e interação. Ao realizar um relatório, cabe ao(à) docente ter respeito à criança e sua família.
<b>Diário de bordo</b>	Diário do(a) professor(a) para registro das atividades diárias, suas análises, itens a serem pontuados sobre cada criança.
<b>Diário de aulas</b>	No qual o(a) professor(a) realiza seu planejamento, e tem como ponto de partida para saber o que já trabalhou.
<b>Livro da Vida</b>	Remete-nos à pedagogia de Freinet, que pode ser utilizado como espaço de registro das atividades mais marcantes da turma, com periodicidade deste semanal ou quinzenal, e conforme a faixa etária das crianças, dá-se maior autonomia às mesmas para esse registro em pequenos grupos.
<b>Entrevistas</b>	Dá a oportunidade coletar informações, conversar com as crianças, pais/responsáveis, sobre questões da escola e do desenvolvimento das crianças.
<b>Relatórios de estudos realizados</b>	Podem ser de projetos efetivados ou outras atividades, com ilustrações por meio de fotos, textos coletivos, trabalhos individuais das crianças, ou outras formas que se queira incluir.
<b>Autoavaliação</b>	Por parte dos professores, da sua prática pedagógica, que auxilia os mesmos a entender suas ações, melhorá-las e revisar situações-problema que tenham ocorrido no decorrer do processo.
<b>Fotografias e vídeos</b>	São o retrato da realidade, trazendo memórias, contudo é importante organizar um termo de consentimento dos pais/responsáveis, para que os mesmos tenham ciência do objetivos dessa forma de registro, e como serão utilizadas, seja em rede social da escola, ou nos relatórios.
<b>Depoimentos das famílias</b>	A caderneta de comunicação ou aplicativo de mensagens com os pais/responsáveis podem ser meios para que esses depoimentos sejam coletados, sempre com o devido consentimento dos mesmos, e que estes saibam a finalidade do uso (relatórios, site da escola, entre outros).
<b>Rodas de conversa</b>	Momento de conversa, de diálogo, para contação de uma história, apresentação de um material, socialização de atividades, no qual as crianças podem expressar-se, comentar fatos e dar opiniões.

<b>Portfólios</b>	Trata-se de uma espécie de pasta, na qual se organizam por temas trabalhados, as produções mais significativas das crianças, o que faz com a ajuda delas, o que pode ocorrer ao final de um período ou projeto desenvolvido.
-------------------	--

Fonte: Organização da autora com base nas autoras Barbosa e Horn (2008).

O processo de documentação pedagógica envolve, portanto, os seguintes passos: observação, documentação e interpretação. A observação é parte inerente da ação docente, sendo que, observar é olhar mais de perto, com sensibilidade e acolhimento. A documentação abrange atividades, ações que se explicitam no planejamento e são concretizadas no cotidiano, servindo de inspiração para uma análise acurada por parte do(a) professor(a). “A documentação é toda a coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções de crianças e adultos, surgidos a partir da vida da escola, que são organizados para poder dar uma mensagem a um leitor” (ALTIMIR, 2020, p. 60).

#### Imagens 1 e 1.1 – Portfólios



Fonte: <https://profjacbagis.wordpress.com/2021/05/17/portfolio-educacao-infantil/>

Para além desses passos citados, a escuta sensível pelo educador é algo a ser destacado, ainda mais se tratando de crianças pequenas, bem pequenas e os bebês (Brasil, 2017). A escuta sensível abrange o encontro com o outro, remete à afetividade, “[...] capacidade e necessidade de escutar, de coletar, de organizar e de compreender o que a inteligência das crianças e dos adultos produz no contexto da escola” (ALTIMIR, 2020, p. 57).

O adulto é, sobretudo, um observador, mas realiza as interações, por meio do diálogo. Dessa maneira, ocorre uma dinâmica no que tange à escuta-observação-documentação e a interpretação. E, a partir da documentação realizada, de formas diferenciadas, podemos pensar que essas fontes de memória e registros realizados são feitos/escritos para alguém, e quem são? - As crianças, suas famílias, a comunidade, a equipe pedagógica, estagiários que realizam atividades na instituição, dentre outros. Por meio da documentação pedagógica, sua análise e interpretação, pode-se estabelecer a relação entre a proposta da escola e os objetivos desta, se realmente estão concretizando-se.

Tomando estes elementos pontuados, então temos alguns questionamentos, os quais podem servir de guia para estabelecermos ações em nosso cotidiano com as crianças: Considerando a nossa realidade, documentamos o cotidiano? Quais instrumentos temos utilizado? O que necessitamos viabilizar? Estas questões podem nos ajudar a buscarmos formação contínua, sendo a documentação pedagógica um instrumento, também, de autoformação e de leitura da realidade.

Práticas cotidianas, nesse sentido, podem se tornar mote de discussão e pesquisa por parte dos(as) professores(as), como os desenhos das crianças que traduzem-se como produção cultural destas, que traz expressões, sentimentos, ideias sobre o mundo e seu contexto. Assim, trazemos as discussões de Sans (2007, p. 42-43), as quais explicam a relação entre a produção da criança, por meio do desenho, e o seu estágio de desenvolvimento:

Os trabalhos de expressão plástica da criança evidenciam o seu estágio de elaboração mental e resultam das interações dela com os objetos. Isso não quer dizer que seja uma expressão intimista, somente consigo, mas um modo de extravasar o seu interior em relação com o meio e as relações que estabelece em suas vivências e experiências (SANS, 2007, p. 43).

Então, compreendemos que a análise dos desenhos das crianças nos traz entendimento sobre seus estágios de desenvolvimento, seja no campo emocional, mental, e perceptivo do que vive e como processa tudo isso, o que pode direcionar as práticas docentes a partir do redimensionamento do planejamento.

**Imagem 2 – Crianças desenhando**



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/crian%C3%A7as-desenhando-educa%C3%A7%C3%A3o-4526384/>

Também, ressaltamos que, o planejamento de projetos pedagógicos na educação infantil, forma bastante utilizada para organizar os temas curriculares, demandam pensar em vários instrumentos que podem ser parte da documentação pedagógica e, portanto, fonte da avaliação e acompanhamento, partindo da curiosidade e de problemáticas levantadas com as crianças: “Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la” (BARBOSA; HORN, 2008, p.30).

Trabalhar com projetos pedagógicos requer que se tenha claro que os saberes e dúvidas das crianças são o ponto inicial do desenrolar dos mesmos, já que os projetos se caracterizam como uma forma de organizar os processos de ensino e aprendizado, mas sempre considerando a proposta pedagógica da instituição, a qual possui um viés teórico-epistemológico, princípios, e organização quanto à sua gestão. Por fim, pontuamos que, os projetos pedagógicos levam as crianças à busca de respostas, seja na interação com o outro (adultos, crianças, ambiente), atuando por meio do brincar espontâneo e das brincadeiras, estimulando-as à imaginação e criatividade.

Por meio das brincadeiras, as crianças recriam seu mundo, sua vivência, reproduzem as relações sociais, imaginam e fantasiam. É um recurso que as crianças utilizam para resolver seus conflitos, criam amigos imaginários, desenvolvem diálogos e, se o adulto conseguir compreender esse processo como

aliado ao planejamento das ações com as crianças, poderá auxiliar as mesmas a desenvolverem-se de forma mais ampla e aproximar-se delas (PIETROBON, 2020, p. 44).

As interações e as brincadeiras são parte da infância, e eixo das propostas da educação infantil, haja vista que existem muitas fontes que podem ser consultadas pelos(as) professores(as), para que possam trazer às suas práticas o cuidar, a educação e o brincar no cotidiano, aspectos basilares desta etapa educacional.

**Imagem 3 – Jogos e crianças**



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/jogos-crian%C3%A7as-garotinha-menina-2801332/>

Sintetizando as ideias discutidas neste item, trazemos Kramer, Nunes e Corsino (2011), as quais sugerem que, ao organizarmos o planejamento e a ação avaliativa na educação infantil, possamos pensar que registros poderíamos realizar de todas as atividades, já que pontuam que, cabe ao(a) professor(a) a responsabilidade de documentar o realizado, observar as crianças, no que se refere ao seu progresso, interações e vivências. Para isso, as dificuldades do cotidiano precisam ser discutidas com a equipe pedagógica da escola, em espaços como a hora-atividade ou reuniões pedagógicas, inclusive com momentos de estudo coletivo, com literatura científica pertinente, para auxiliar que os(as) docentes possam analisar, sistematizar e criar suas práticas com foco na criança.



## Considerações finais

Este capítulo buscou discutir a concepção de avaliação como acompanhamento dos processos de desenvolvimento da criança, sendo esta pensada a partir do planejamento docente, tendo a criança como parte ativa desse processo.

Se a avaliação é parte inerente do planejamento da prática docente, na educação infantil, a documentação pedagógica envolve pensar de que maneiras serão registradas as memórias, as vivências, as experiências das crianças, com diferentes instrumentos, os quais poderão dar embasamento ao(à) professor(a) para a elaboração dos relatórios das crianças, geralmente utilizado ao final de um período para comunicar à equipe pedagógica e aos pais/responsáveis quanto ao aprendizado e participação das crianças, com ênfase em aspectos qualitativos.

Então, o que se sugere aos(às) professores(as), que trabalham com crianças pequenas, é que possam investir na formação continuada, na troca com os pares, para que tenham condições de refinar e aprofundar as experiências pedagógicas, inspirando-se em autores e pedagogias que entendam o ser criança como sujeito social e pensante, não meros repositórios de saberes/conhecimentos.

## Referências

ALTIMIR, D. Escutar para documentar. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. d. (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

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

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. d. (orgs.). **Campos de Experiências na escola**

**da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9394/1996. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – 3ª versão – Educação Infantil, 2017. 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: 02 de abril de 2023.

DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. d. (Orgs.). **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

GARANHANI, M. C.. A docência na educação infantil. In: SOUZA, Gizele de. **Educar na infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

PIETROBON, S. R. G. A formação inicial docente e a prática pedagógica na educação infantil. In: HANSEL, A. F.; VAZ, M. R. T. (Orgs.). **Valorizando o trabalho docente:** formação inicial, prática pedagógica e as pesquisas na universidade. São Paulo: Todas as Musas, 2020.

REDIN, M. M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, M. M. *et al.* (Orgs.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SANS, P. de T. Ch. **Pedagogia do desenho infantil.** 2ª ed. Campinas: Ed. Alínea, 2007.



# ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PEDAGOGO

Vantielen da Silva Silva<sup>1</sup>  
Juliana Pinto Viecheneski<sup>2</sup>  
Antonio Renato Gonzaga<sup>3</sup>

## Introdução

A formação de pedagogos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, prevê a formação para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos da educação profissional, no Ensino Médio na modalidade Normal e em outros campos que sejam necessários conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

O curso, a partir disso, é organizado de uma forma em que o profissional reflita e compreenda de forma ampla o fenômeno educativo, tendo acesso aos fundamentos e políticas educacionais, práticas de ensino, conteúdos específicos e outros. Seu formato e amplitude enfrentam muitas críticas. Libâneo (2011) argumenta que se trata de um currículo inchado, o que pode comprometer a qualidade formativa, uma vez que não há aprofundamentos em muitas áreas.

Silva (2014a), nesta linha, afirma que as áreas específicas do conhecimento, como as Ciências Naturais, são fragilizadas, ainda que se reconheça a importância desta área, sua abordagem no curso é aligeirada,

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG. Professora no Instituto Federal do Paraná, IFPR, Campus Irati, Paraná. Contato: vantielen.silva@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG. Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR. Pedagoga, Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis – IFPR, Campus Irati. Contato: juliana.viecheneski@ifpr.edu.br

<sup>3</sup> Licenciado em Química, Sociologia e Pedagogia. Mestrando no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG. Contato: renatogonzaga12@gmail.com

o que não favorece ressignificações sobre o papel da ciência e o quanto seu ensino pode possibilitar atitudes e desenvolvimento de competências favoráveis a uma sociedade democrática.

No curso, muitas vezes a formação em Ciências é reduzida a uma disciplina de caráter teórico-metodológico, mas há muitos espaços formativos como estágios, atividades de pesquisa e extensão e outros. Eventos formativos, por exemplo, complementares a carga horária regular do curso, apresentam-se com um espaço para discussões e aprendizagens de diferentes temáticas, como é o caso da “XIII Semana de Estudos do Curso de Pedagogia: cenário atual da política educacional para a formação docente e a gestão da educação” realizado pelo Departamento de Pedagogia, UNICENTRO, Irati, que acaba se tornando um espaço frutuoso para aprendizagem, inclusive na área de Ciências por ofertar possibilidades de discussões em oficinas ou minicursos.

Neste sentido, a oficina “Experimentação nos anos iniciais: explorando conceitos químicos”, ofertada por docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Química do IFPR, campus Irati, embora de caráter prático, oportunizou inúmeros questionamentos/reflexões por parte dos acadêmicos de pedagogia, como: Quais conhecimentos são necessários para ensinar Ciências às crianças? De que forma é possível tornar o ensino de Ciências mais envolvente e interessante às crianças? Qual o papel do pedagogo ao ensinar ciências?

Pensando nisso, construímos este artigo que visa apresentar (I) uma caracterização sobre o pedagogo e seus saberes para ensinar Ciências; (II) exemplificações sobre Ciências na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e (III) compreensão sobre o papel do pedagogo ao ensinar Ciências.

O trabalho, considerando Gil (2002), se caracteriza como bibliográfico e documental. Bibliográfico por se apoiar em análises e discussões empreendidas em outras produções sobre a temática e documental por considerar os currículos como meios de descrição e caracterização da área de Ciências nas primeiras etapas da Educação Básica.

## O pedagogo e os saberes para o ensino de Ciências

O Curso de Pedagogia, em meio aos seus objetivos, requer formar profissionais capazes de ensinar diferentes áreas do conhecimento, como é o caso da Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática e Ciências (Brasil, 2006). Esta necessidade formativa existe porque conceitos destas áreas são abordados desde a Educação Infantil por meio de seus campos de experiência e, também, constituem os componentes curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

No ensino de Ciências, denominado de Ciências da Natureza pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 325), as crianças

[...] aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem.

O educador da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>4</sup> assume o compromisso de aproximar as crianças da Ciência, o que significa criar possibilidades para que compreendam, interpretem o mundo e adquiram conhecimentos sobre questões sociais, naturais e tecnológicas.

Em Delizoicov *et al.* (2011) compreendemos que o ensino de Ciências pode contribuir significativamente para a formação integral das crianças e o exercício da cidadania. Todavia, é esperado que nas aulas, os educadores abordem conceitos e conteúdos de forma contextualizada, interativa e não meramente transmitidos ou reproduzidos.

Diante do cenário, o pedagogo por ser um profissional “polivalente” acaba assumindo a responsabilidade de estudar e pesquisar sobre as distintas áreas que fazem parte de seu campo de atuação na Educação Básica. Há a exigência de “dominar os conteúdos, e

---

<sup>4</sup> Reconhecemos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que profissionais formados em nível médio, em curso de formação de docentes podem atuar como educadores na Educação Infantil e anos iniciais, mas neste trabalho trataremos apenas dos pedagogos.

especialmente, o modo de pensar e raciocinar próprio da disciplina” (LIBÂNEO, 2011, p. 88).

Em nossa compreensão, a aproximação ao modo de pensar próprio da disciplina representa a construção de saberes docentes considerando as particularidades do campo das Ciências. Ou seja, com base em Mizukami (2004), há conhecimentos docentes comuns, como aqueles chamados de pedagógico geral, do contexto educacional, dos fins, propósitos e valores educacionais, dos educandos e de suas características e, também, os mais específicos das áreas, como os denominados de conhecimento do conteúdo específico, pedagógico e curricular.

A construção de saberes relativos às Ciências Naturais não inicia apenas na formação inicial, pois sabe-se que existem saberes que os pedagogos construíram desde o período em que eram estudantes da Educação Básica. Todavia, é importante considerar que os saberes para docência são aqueles fundamentados em pesquisas, orientações pedagógicas e curriculares mais recentes, e são fundamentais para reconstruir o já aprendido em outros momentos, principalmente, quando houve equívocos na formação.

Em se tratando de saberes docentes há muitas possibilidades de análise e reflexão, mas aqui a partir de Bizzo (2009); Carvalho e Gil-Pérez (2011), Silva (2014b) e Brasil (2018) destacamos cinco (5) fundamentais para o ensino de Ciências: (I) saber sobre a infância e seus interesses; (II) saber conceituar o ensino de Ciências para além de uma visão tradicional; (III) saber conteúdos específicos; (IV) saber planejar e selecionar metodologias e atividades que sejam significativas e (V) saber avaliar usando diferentes recursos.

Os saberes supracitados, de certa forma, dizem respeito ao que se ensina, para quem se ensina e por quais motivos se ensina Ciências, é uma breve caracterização do que se espera para esta área do conhecimento. Estes são saberes que caracterizam uma mudança de postura do educador, que deixa de ser um transmissor para um orientador/mediador de pesquisas e investigações.

O saber sobre a infância e seus interesses dizem respeito às questões estudadas pelos pedagogos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em que compreendem esta como uma fase

peculiar da vida humana, cuja aprendizagem se dá pelas brincadeiras, interações, investigações e pela vivência de situações afetuosas e respeitadas. Crianças são curiosas, carregam em si conhecimentos prévios sobre Ciências, das observações que fazem sobre a natureza, por exemplo. E, por isso, é importante que sejam consideradas protagonistas na construção do conhecimento científico.

Saber conceituar o ensino de Ciências para além de uma visão tradicional significa reconhecer que modelos pedagógicos que ignoram o protagonismo dos educandos não favorecem o ensino de Ciências, pois geram distanciamento entre os conhecimentos científicos e a vida dos sujeitos.

Para superar a visão tradicional é válido que os pedagogos, ainda que de forma sucinta, compreendam sobre a história e tendências no ensino de Ciências no Brasil. Silva (2014b, p. 4), sobre isso, expõe

É válido para o professor, reconhecer que o ensino de Ciências já foi orientado por uma concepção tradicional, na qual os professores ocupavam o centro do processo, o ensino era teórico, livresco e memorístico. Nos anos 50 e 60 “viveu” o modelo de redescoberta, utilização de modelos experimentais e manuais e, no contexto atual, busca romper com os resquícios, ainda, presente destes modelos, ou seja, busca-se um ensino mais vivo e dinâmico.

Ter conhecimento de que existiram modelos distintos e que há aqueles em que as crianças aprendem mais, dá possibilidade para uma escolha teórica coerente ao tempo presente e as formas como as crianças aprendem.

Os saberes dos conteúdos específicos, por sua vez, correspondem ao que é previsto para cada etapa. Os documentos curriculares nos oferecem uma ideia do que deve ser ensinado por ano/série, mas reconhecemos que nem todos os conteúdos são de domínio dos pedagogos. Em geral, Carvalho e Gil-Pérez (2011) apresentam que as formações, inclusive as específicas, são insuficientes quando se pensa em domínio e aprofundamento dos conteúdos. Para eles, não se trata apenas de saber um conceito científico, mas conhecer a história, a relação ciência, sociedade e tecnologia, e seu papel na vida das pessoas.

Em consonância, Bazzo, Pereira e Bazzo (2014, p. 66) salientam que o ensino de ciências requer uma compreensão crítica acerca da ciência e



da tecnologia, reconhecendo-as como construções humanas. Nas palavras dos autores:

Não são reformas curriculares, nem tampouco novas abordagens que apenas coloquem o social como palavra de ordem nos conteúdos técnicos, que hão de resolver o problema. Soluções eficazes devem partir de compreensões epistemológicas por parte dos professores, para que eles próprios passem a encarar conscientemente C&T como construções histórico-sociais.

Assim, faz-se necessária uma postura epistemológica que conceba a ciência e a tecnologia como processos socialmente constituídos, que marcam e são marcados por contextos socioculturais, históricos, políticos e econômicos.

Além disso, em Auler (2011) e Bazzo, Von Linsingen e Pereira (2003) entendemos que é preciso reconhecer que a produção científico-tecnológica gera muitos benefícios, mas também riscos e consequências, as quais requerem avaliações cuidadosas, não somente pelos pesquisadores e sujeitos diretamente envolvidos, mas sim uma regulação pública, posto que os resultados da ciência e da tecnologia produzem efeitos e implicações diretas e/ou indiretas na vida de toda a população.

Transpostos para as práticas de ensino, esses saberes docentes contribuirão para a formação de cidadãos mais críticos e participativos. Esses, por sua vez, poderão reivindicar meios democráticos de participação social nos processos decisórios relativos à ciência e à tecnologia, como forma de garantir que os rumos do desenvolvimento científico-tecnológico sejam direcionados ao atendimento das reais necessidades coletivas, conforme apontam Rosa e Auler (2016).

Conhecer ou ter domínio dos conteúdos das Ciências, portanto, requer uma atitude permanente de leitura e pesquisa do educador, para que esteja atualizado e seja capaz de definir/selecionar aqueles mais adequados e que fazem sentido para cada idade ou período escolar. Para Bizzo, (2009, p. 67), nesta linha, “todo professor tem sempre muito o que aprender a respeito do conhecimento que ministra a seus alunos e da forma como fazê-lo”.

Saber planejar e selecionar metodologias e atividades que sejam significativas, não é apenas identificar uma atividade ou uma forma isolada de explicar determinado conteúdo, mas sim pensar o desenvolvimento

do processo e quantas habilidades e competências podem ser mobilizadas e/ou aprendidas. Os educandos precisam se sentir envolvidos, o que pode gerar mais trabalho ao educador, mas certamente será “uma ação docente eficaz e satisfatória” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 50).

Saber avaliar usando diferentes recursos também tem como princípio a superação dos modelos tradicionais. Em Bizzo (2009), entendemos que todo o processo é avaliativo, pois se o educando é orientado a expor ideias, produzir pequenos textos, cartazes ou outros meios durante a aula, todas estas ações podem demonstrar a aprendizagem e desempenho, não existindo necessidade de reduzir o processo à realização de provas.

Os três últimos saberes aqui mencionados, ainda, podem ser visualizados na sequência, por meio da caracterização do ensino das Ciências na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **Ciências Naturais na Educação Infantil**

A Educação Infantil visa o desenvolvimento dos aspectos físico, social, intelectual e social das crianças de até 5 anos (BRASIL, 1996). Esta primeira etapa da Educação Básica não se organiza na forma de disciplinas, componentes curriculares, mas se pode afirmar que há orientações para abordagem dos conceitos científicos.

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010) argumenta-se que a criança, sujeito histórico e de direitos, por meio das interações e vivências no cotidiano, “questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (*id.*, p. 12) e, por isso, é tão importante estimular a curiosidade, os questionamentos, a exploração sobre “o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (*id.*, p. 26)

Na Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil (Brasil, 2018), na mesma linha, não há definição de uma disciplina de Ciências da Natureza, mas observa-se a presença de conceitos que podem ser aprendidos pelas crianças, por meio de interações e brincadeiras, organizados em campos da experiência.

Conceitos, por exemplo, como: o corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os

diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação estão presentes no campo espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na Educação Infantil o acesso à ciência não deve ser fragmentado, pois o pensamento da criança é complexo e é possível aprender Ciências em todas as suas vivências, por isso, é tão importante o reconhecimento e valorização das interações e brincadeiras, estas definidas como “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 37).

Durante a rotina da criança é possível incluir na forma de diálogo e explicação, por parte dos educadores, os conceitos científicos. À exemplo de Reame *et al.* (2013) que tratou da Matemática no dia a dia da Educação Infantil, também podemos abordar conceitos da Ciências Naturais em momentos como (I) a roda de conversa, quando se questiona o dia vivido e suas características climáticas; (II) a higienização, em que as crianças são orientadas a escovação dos dentes incluindo explicações científicas sobre este cuidado; (III) na alimentação pode se discutir sobre os alimentos que consomem e seus benefícios, sobre a necessidade de boa mastigação, consumo de água e outros aspectos que nem sempre são explicados e problematizados; (IV) a partir de histórias infantis, em que as crianças podem aprender a caracterizar plantas, animais e tantos outros aspectos da natureza.

Corroborando com o descrito anteriormente, Costa e Almeida (2023), defendem o uso de atividades lúdicas e citam a possibilidade do uso de jogos, brincadeiras de faz de conta, dos desenhos e teatros como forma de brincar, explorar e aprender Ciências.

Para além disso, os educadores podem criar situações/espaços de investigação científica, não para reproduzir ou se tornar cientista, mas para desenvolver, estimular habilidades próprias da ciência: curiosidade, manipulação, encantamento, criação de hipóteses, problematização.

Um exemplo de situação investigativa em Ciências na Educação Infantil é apresentado por Cerdas e Fujihara (2021), esta que foi realizada com crianças de 5 anos e buscava investigar sobre o ar e sua existência.

Foi realizado um experimento chamado “Garrafa Chuveirinho”, o roteiro do experimento foi feito por meio de desenhos na lousa e após as crianças realizaram a experiência. O experimento consistia em furar o fundo de uma garrafa pet com pregos; colocar a garrafa em uma bacia; encher a garrafa e tampar; levantar na bacia com tampa e após abrir a tampa e tampar novamente; observar. Ao realizar o experimento, as crianças foram questionadas, sobre: “O que vocês acham que vai acontecer se eu tampar a garrafa? Por que a água não sai da garrafa? Por que a água sai da garrafa agora? O que a experiência demonstra?” (CERDAS; FUJIHARA, 2021, p. 4).

Ao serem questionadas

Uma criança arrisca dizendo: "A água vai ficar presa na garrafa junto com o ar". A idéia de que a água fica presa junto com o ar dentro da garrafa, demonstra a forma de pensamento elementar das crianças, que desconsideram que o ar é uma mistura de substâncias de gases e, portanto, matéria, ocupando um espaço que não pode ser ocupado pela água simultaneamente (CERDAS; FUJIHARA, 2021, p. 4)

Para as autoras supracitadas, os diálogos estabelecidos com as crianças oportunizaram a compreensão de que o ar é uma substância incolor, ocupa espaço e que também exerce força ou pressão.

A atividade, aqui relatada de forma breve, expressa sobre a importância de as crianças serem ativas, podendo falar, questionar e manusear os recursos.

Numa prática como a descrita, o educador infantil sabe que não é necessário aplicar um tipo de prova para avaliar as crianças. A participação e o envolvimento das crianças, as discussões que surgem já são indicativos sobre o que aprendeu em Ciências e como se relaciona com seu meio.

Sobre saber avaliar, na Educação Infantil não se trata de notas, há observações diárias sobre o desenvolvimento das potencialidades das crianças e identificação de suas dificuldades. Há buscas constantes para identificar formas de superar limites e avançar, com foco no pleno desenvolvimento.

Saber avaliar Ciências, neste caso, não é uma identificação de que a criança expressa terminologias ou use vocabulário próprio das Ciências, mas sim que ela consiga expressar conhecimentos sobre si, o outro, o

ambiente. E essa avaliação não requer um instrumento próprio, pois em todos os momentos é possível perceber a compreensão delas e se apresentam indícios de investigação científica, estes apontados por Moraes e Zibordi (2023) como descrições dos materiais utilizados numa aula investigativa, descrições do processo e questionamentos que surgiram e outros.

## **Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diferentemente da Educação Infantil, as Ciências da Natureza se constituem como uma área de conhecimento, com foco no letramento científico, este que “envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2018, p.321).

Oportunizar o letramento científico, portanto, “é possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum” (BRASIL, 2018, p.321).

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta-se que os currículos escolares considerem três unidades temáticas para Ciências da Natureza, sendo elas: Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo.

Na unidade Matéria e Energia são previstos os objetos de conhecimento: características dos materiais, propriedades e usos dos materiais, prevenção de acidentes domésticos, produção de som, efeitos da luz nos materiais, saúde auditiva e visual, misturas, transformações reversíveis e não reversíveis, propriedades físicas dos materiais, ciclo hidrológico, consumo consciente e reciclagem.

Na unidade Vida e Evolução, são objetos de conhecimento: corpo humano, respeito à diversidade, seres vivos no ambiente, plantas, características e desenvolvimento dos animais, cadeias alimentares simples, microrganismos, nutrição do organismo, hábitos alimentares, integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório.

Na unidade Terra e Universo, há os objetos de conhecimento: escalas de tempo, movimento aparente do sol no céu, o Sol como fonte

de luz e calor, características da terra, observação do céu, usos do solo, pontos cardeais, calendários, fenômenos cíclicos e cultura, constelações e mapas celestes, movimento de rotação da terra, periodicidade das fases da lua, instrumentos óticos.

Estes se caracterizam como saberes específicos da área, são basilares para as etapas posteriores da Educação Básica e devem ser abordados pelos educadores de forma interdisciplinar e contextualizada. Aos pedagogos caberá, desde a formação inicial, resgatar e reaprender os conceitos científicos para que assim façam escolhas metodológicas assertivas.

Desde os parâmetros curriculares nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1997, p. 34), sobre os aspectos metodológicos é defendido

Em ensino de Ciências são procedimentos fundamentais aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias. A observação, a experimentação, a comparação, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura e a escrita de textos informativos, a organização de informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos, a proposição de suposições, o confronto entre suposições e entre elas e os dados obtidos por investigação, a proposição e a solução de problemas, são diferentes procedimentos que possibilitam a aprendizagem.

Em nossa compreensão, isso significa que há necessidade de recorrer a distintas formas de abordar os conteúdos, usando de tendências metodológicas, como a experimentação (MALACARNE, STRIEDER, 2009), ensino de ciências por investigação (SANTANA *et al.*, 2018) e os três momentos pedagógicos (DELIZOICOV *et al.* 2011), estas que têm como princípio comum às problematizações e investigações.

Uma exemplificação sobre Ciências nos anos iniciais pode ser encontrada no trabalho de Gonzaga e Joffe (2023) que utilizaram como caminho os três momentos pedagógicos para abordar o conteúdo ciclo hidrológico na água.

Na problematização inicial, momento pedagógico um, foi apresentada a música Planeta Água e foi questionado, a partir dela, se as crianças consideravam a água importante, se sabiam sobre seu uso na vida das pessoas, na produção de alimentos e mais questões sobre água na natureza.

Na organização do conhecimento, momento pedagógico dois, foi explicado às crianças sobre estados físicos da matéria e as fases do ciclo hidrológico e, com o objetivo de que reconhecessem o ciclo da água da natureza, fizeram um experimento.

As etapas do experimento, foram: adição de água fervida no vidro, acréscimo do corante azul para tornar mais visível a água, inclusão do papel filme na parte superior do vidro e, por fim, a inclusão do gelo em cima do papel filme.

As crianças ficaram curiosas durante o experimento e puderam observar a evaporação da água, o vapor atingindo a parte superior do vidro e refletiram, assim, sobre a formação de nuvens e outros aspectos deste ciclo.

Na aplicação do conhecimento, momento pedagógico três, além de um registro de aula por meio de desenho, as crianças foram orientadas a observar em seu dia-a-dia, momentos de sol e chuva e como manifesta-se a água na natureza.

O ciclo hidrológico comumente é apresentado por meio de imagens presentes em livros didáticos e o exemplo descrito acima mostra que é possível inovar, promovendo situações em que as crianças observem, comparem e tenham condições de entender os fenômenos sem precisar apenas decorar terminologias científicas.

Ao planejar os conteúdos e sua abordagem, os educadores têm a responsabilidade de pensar as práticas avaliativas. Como as aulas buscam romper com o modelo tradicional, o mesmo deve ocorrer com as visões classificatórias da avaliação.

A organização da aula por meio dos três momentos pedagógicos oportuniza avaliar conhecimentos prévios, relação do conteúdo formal com o cotidiano da criança e, por meio de registros como o desenho, identificar que conceitos aprendeu.

O planejamento e as escolhas feitas pelos educadores devem considerar os interesses e características de suas turmas, não há uma receita. Por isso, conhecer sobre o pensar próprio da disciplina é fundamental.

Acrescentaríamos, ainda, com base em Freire (1996), que ao educador há necessidade de aceitar o novo, pesquisar, ser curioso,

reconhecer a realidade, ser humilde e acreditar sempre que suas ações impactam na emancipação dos sujeitos.

## **Considerações finais**

Para finalizar este trabalho que trata sobre ensinar Ciências na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, resgatamos os questionamentos orientadores: Quais conhecimentos são necessários para ensinar Ciências às crianças? De que forma é possível tornar o ensino de Ciências mais envolvente e interessante às crianças? Qual o papel do pedagogo ao ensinar ciências?

Os saberes necessários são inúmeros e se constroem também na experiência do pedagogo ao atuar nestas etapas da educação básica. Na área de Ciências, é esperado que seja garantido que as crianças aprendam Ciências ou sejam instigadas a gostar de Ciências, por isso, o educador necessita conhecer seus conteúdos, suas metodologias e formas de avaliar, rompendo sempre com o fazer tradicional, com foco apenas em livros ou apostilas. Rompendo, também, com as visões ingênuas e acríticas de uma ciência e tecnologia socialmente neutras, descontextualizadas e a-problemáticas.

O ensino pode e deve ser atraente às crianças e as escolhas mais adequadas serão aquelas que valorizam a ludicidade, em que as crianças podem aprender dialogando, se movimentando, experimentando.

O papel do pedagogo, neste sentido, é democratizar o acesso à Ciência, contribuir com a formação para cidadania, criticidade, despertar o interesse pelos conhecimentos científicos e tecnológicos por meio de aulas interativas, criativas e contextualizadas. Ou seja, compreendemos a partir de Viecheneski e Carletto (2013) que é papel dos educadores criar situações de investigação, proporcionar um ensino contextualizado e interdisciplinar.

Reconhecemos, no entanto, que a formação inicial de pedagogos, por exemplo, apresenta muitas fragilidades quanto ao ensino de Ciências, muitas vezes a aprendizagem se limita a uma disciplina de caráter metodológico, a carga horária é restrita, não há resignificação do pensar da área, muitas vezes não se amplia e melhora a aprendizagem dos conteúdos, entre outros aspectos (SILVA, 2014a).



Nesse sentido, reiteramos a importância e a necessidade do investimento em políticas públicas de formação de professores, a partir das quais os pedagogos possam ser subsidiados, por meio de discussões, reflexões e aprofundamento teórico, metodológico e epistemológico, de modo que possam avançar, com qualidade, em suas proposições e práticas pedagógicas de ensino de ciências.

## Referências

- AULER, D. Novos caminhos para a educação CTS: ampliando a participação. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs.). **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011, p. 73-97.
- BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. do V.; BAZZO, J. L. dos S. **Conversando sobre educação tecnológica**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- BAZZO, W. A.; VON LINSINGEN, I.; PEREIRA, L. T. V. (Eds.) **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Madrid: OEI, 2003.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, A. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CERDAS, E.; FUJIHARA, J. R. P. Prática de ciências na educação infantil: análise de uma experiência didática. In ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 13, 2021, Abrapec – online. **Anais...** Abrapec, 2021.

COSTA, E. G.; ALMEIDA, A. C. P. C. de. Ensino de Ciências na Educação Infantil: entrelaces com práticas lúdicas para uma formação cidadã. **REnCiMa**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-22, jan./mar. 2023.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GONZAGA, A. R.; JOFFE, M. E. **O ensino de Química nos anos iniciais do Ensino Fundamental: caminhos para alfabetização científica**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal do Paraná, Irati, 2023.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-100, 2011.

MALACARNE, V; STRIEDER, D. M. O desvelar da Ciência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar pelo viés da experimentação. **Vivências**, v.5, n. 7. p.75-85, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista Educação**, v.29, n. 02, p. 33-49, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em 15 jan. 2013.

MORAES, T. S. V.; ZIBORDI, M. Educação Infantil e Ciências da Natureza: iniciação à investigação científica. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-16, 2023.

REAME, E.; RANIERI, A. C.; GOMES, L.; MONTENEGRO, P. **Matemática no dia a dia da Educação Infantil**. São Paulo: Saraiva, 2013.

ROSA, S. E. da; AULER, D. Não neutralidade da ciência-tecnologia: problematizando silenciamentos em práticas educativas CTS.

**Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 9, n. 2, p. 203-231, nov. 2016.

SANTANA, R. S.; CAPECCHI, M. C. V. de M.; FRANZOLIN, F. Ensino de ciências por investigação nos anos iniciais: possibilidades na implementação de atividades investigativas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 3, p. 686-710, 2018.

SILVA, V. da S. **A formação de pedagogos para o ensino de Ciências nos anos iniciais**. 2014. 215 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014a.

SILVA, V. da S. O ensino de Ciências nos anos iniciais: um estudo sobre os saberes necessários à atuação. In SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 4, 2014, Ponta Grossa.

**Anais...** Ponta Grossa: UTFPR, 2014b.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **R. B. E. C. T.**, v. 6, n. 2, 2013.

# MCLIKES E A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA EM TEMPOS DE FAST AFETOS: CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO WALLONIANO PARA UMA PSICOMOTORICIDADE DA AUTONOMIA

Daniel Vieira da Silva<sup>1</sup>

## Introdução

O ensaio ora apresentado foi elaborado como parte dos créditos necessários para a conclusão do curso *Henri Wallon – aportes a la práctica psicomotora*, ofertado na Universidade Provincial de Córdoba – Ar, sob responsabilidade da Professora Laura Manghi, em abril/julho 2021.

O contexto mundial no qual a escrita deste ensaio está sendo produzida é pandêmico, provocado pela disseminação do vírus COVID-19. Período dramático, de instabilidades, inseguranças e lutos, marcado pela necessidade de isolamento/distanciamento social como uma das principais medidas sanitárias.

Dentre seus inúmeros desdobramentos, os imperativos gerados pela pandemia vêm impactando as pessoas em suas dimensões física, fisiológica, emocional, afetiva e cognitiva, para circunscrevermos alguns de seus aspectos.

Estudos e pesquisas nas mais diversas áreas das ciências, além de confirmarem tais impactos, evidenciaram que se trata de um fenômeno histórico, dialético, multideterminado, expressão da íntima relação entre as dimensões biológicas, pessoais e sociais da existência humana e mais, que não são restritos às condições do evento sanitário atual, mas sim, amplificados por ele.

No caso deste ensaio bibliográfico, como recorte, objetivamos problematizar e refletir sobre o fenômeno das práticas decorrentes do uso das mídias sociais no cotidiano das relações humanas, mais especificamente acerca dos *likes* e seus possíveis desdobramentos no desenvolvimento dos

---

<sup>1</sup> danielsilvacwb@gmail.com

adolescentes, com vistas a subsidiar uma prática psicomotora da autonomia. Segundo Mialaret (In: LPP/Caen, 1981, p.101),

[a] conquista da autonomia não consiste em romper todos os laços que nos ligam ao mundo físico e aos pares. A verdadeira autonomia é a do ser humano que toma consciência de tudo aquilo que lhe une aos demais, mas que já não será um escravo inconsciente das forças naturais e sociais.

Assim, ainda com Mialaret (1981), entendemos que o ser humano avança, dialeticamente, de um estado de hipersocialização, para um estado de individuação. No primeiro caso encontra-se absolutamente dependente de seu meio; no segundo, dadas as suas possibilidades biológicas e sociais (materiais e simbólicas) de desenvolvimento, se diferencia e adquire certa autonomia de seu entorno.

Neste sentido, como suporte para esta escrita, tomamos as produções relativas aos impactos das mídias sociais na constituição de hábitos e costumes entre os jovens contemporâneos, iluminadas pelo referencial teórico oferecido pela psicologia da pessoa concreta de Henri Wallon, bem como de outros autores igualmente fundamentados no materialismo dialético.

Segundo Wallon *apud* Clanet y Laterrasse, 1974, p. 14-15:

(...) a pessoa concreta, isto é, um ser ao mesmo tempo biológico e social, porque o psiquismo é 'uma forma particular de integração que ocorre à custa desses dois campos, da mesma forma que os fenômenos biológicos constituem uma integração particular de reações físicas e químicas'. [...] E essa forma particular de integração se dá em um centro integrador: a pessoa, 'o homem psíquico, realiza-se entre dois inconscientes: o inconsciente biológico e o inconsciente social. Ele os integra entre si de forma diversa, mas se você quer se conhecer, deve estabelecer correlações com um e outro. (Tradução nossa.)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> (...) la persona concreta, es decir un ser a la vez biológico y social, por ser el psiquismo 'una forma de integración particular que se produce a expensas de esos dos campos, del mismo modo que los fenómenos biológicos constituyen una integración particular de las reacciones físicas y químicas'. [...] Y esta forma particular de integración se realiza en un centro integrador: la persona, 'el hombre psíquico, se realiza entre dos inconscientes: el inconsciente biológico y el inconsciente social. Los integra entre sí diversamente, pero si quiere conocerse, debe establecer correlaciones con uno y otro.

Sendo assim, nossa reflexão parte do entendimento de que: a) há uma íntima relação entre as dimensões biológicas e sociais e a pessoa é mediadora e integradora destas dimensões; b) as mídias sociais formam, hoje, a maior rede de difusão de informações, conhecimentos, serviços, influenciando a formação de disposições fisiológicas, hábitos e costumes, em dimensões globais; c) neste contexto, tudo é parametrizado, quantificado e avaliado segundo os princípios de difusão e impacto; d) neste sentido, o sucesso de uma pessoa e/ou produto, segundo tais princípios, é medido pela quantidade de seguidores e/ou pelo número de *clicks* recebidos em suas postagens; e) apesar do potencial emancipador que portam as mídias sociais, de escala planetária, tais meios de comunicação devem, também, ser considerados em suas tendências alienantes, nesta mesma extensão.

### **Contextualização da Problemática**

O processo de produção capitalista, em suas diversas formas de expressão, se caracteriza pelo imperativo de constante expansão. Sob esta orientação, reina a mercantilização, de preferência, acessível ao maior número de consumidores possível.

Neste âmbito, as necessidades e desejos humanos são fetichizados, materializados em produtos com taxas de utilização cada vez mais reduzidas, sejam elas objetivas e/ou subjetivas (obsolescência técnica, programada e perceptiva), com vistas a garantir que o consumo seja constante, quantificável e previsível. No processo de expansão capitalista, portanto, tudo tende à mercadoria.

Desta maneira, tendo em vista a pessoa, o êxito da existência não mais se circunscreve ao que ela tem de capacidades e habilidades, ao que ela é, mas também e sobretudo, ao que ela é capaz de produzir em termos da aceitação pessoal, ao que parece ser. Trata-se do que Fromm denominou, “mercado de personalidades”. Segundo este autor,

[não] é suficiente para se ter sucesso, possuir-se a capacidade e a bagagem intelectual para desempenhar determinada tarefa, sendo necessário ser capaz de fazer sua personalidade impressionar em competição com muitas outras; isso modela a atitude de cada um para consigo mesmo [...] A pessoa

não se preocupa com sua vida e felicidade, mas torna-se vendável (FROMM, 1981, p. 67-68)

Com o advento da internet, esta tendência se intensifica exponencialmente. Para se ter uma ideia da magnitude do que pretendemos abordar neste ensaio, trazemos alguns dados: a) 4.3 bilhões de pessoas (6 a cada 10) no mundo, tem acesso regular à internet; b) no Brasil 134 milhões de indivíduos (3 a cada 4) estabelecem acessos regulares à rede internacional de computadores; c) a internet está presente em 71% dos lares brasileiros; d) 89% da população de 9 a 17 anos (24.3 milhões) acessam a internet frequentemente. (Brasil, 2021)

Pesquisas apontam que 1 a cada 4 jovens, no mundo, é dependente da internet. Denominados *filhos do quarto*, há evidências de que esta população se encontra cada vez mais limitada em suas capacidades criativas, de raciocínio lógico, de leitura emocional e tem desenvolvido diversos tipos de transtornos – déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), obsessivo-compulsivo (TOC), controle do impulso, depressão etc. – e fobias sociais. Além disso, tais estudos identificaram uma relação direta entre o aumento do número de amigos nas redes sociais, com o acréscimo de traços narcísicos e agressivos, entre os jovens.

Frente à magnitude deste fenômeno, Hartmann (2016) afirma que os principais motivos elencados para o acesso ao facebook, mídia em questão, são: compartilhar informações; stalkear (colher, secretamente, informações sobre a vida alheia); curtir posts, ganhar curtidas (likes) e outros *feedbacks*.

Neste contexto, o mais popular dos ícones no *cyberspace/facebook* é o *like*. Gesto que na Roma antiga decidia sobre a continuidade da vida terrena de uma determinada pessoa, atualmente interfere na qualidade da vida de crianças, jovens e adultos em escala planetária, sendo denominado atualmente como a “droga do século” (SZKLO, 2018).

Ao fazer uma busca na internet, com a pergunta “como conseguir likes no facebook?”, obtivemos 25.600.000 resultados, a maioria deles, até onde consegui avançar com a pesquisa, ensinava como obter *likes* gratuitos na internet, outros indicavam técnicas de aliciamento de seguidores, outros orientavam como “turbinar” a conta no Face (lê-se “como comprar *likes* diretamente desta plataforma) etc.

Isto posto, podemos inferir que “**estamos modificando nosso comportamento para conquistar mais curtidas**, sobretudo os mais jovens. Em última instância, estaríamos cada vez mais vulneráveis à aprovação dos outros” e isto está nos adoecendo (FREEMIND, 2021)

### **A fisiologia do Like e a síndrome de insuficiência frontal**

“Droga do século”, segundo estudos da neurociência, tal denominação deve-se ao fato de que quando recebemos uma curta/like, ativa-se o *núcleo accumbens*, o qual recebe aferências do córtex pré-frontal de associação, sistema amigdalóico e neurônios dopaminérgicos e está ligado ao circuito de recompensa do cérebro, em últimas à busca de prazer e saciedade (YOUNG; ALVES *et.al.*, 2011);

Em termos filo e ontogenéticos, o prazer tem a função de aumentar as probabilidades de sobrevivência como comer comidas calóricas, dormir bem, aprender habilidades, conseguir apoio social e fazer sexo. Desta maneira, o *núcleo accumbens* e os sistemas a ele associados são responsáveis pelo aumento e manutenção da motivação para repetir essas atividades até estar saciado, constituindo-se assim em uma das principais áreas responsáveis pela adição química e física, de nosso organismo (FREEMIND; WIKIPÉDIA).

Para Greenfield e outros neuropsicólogos,

[a] consequência de um comportamento ser positivamente reforçado é o que torna provável que ele seja repetido. O reforço positivo ocorre quando a presença de um reforço aumenta a probabilidade da resposta antecedente (SCHWARTZ, 1984). Esse padrão segue princípios básicos de condicionamento operante (FERSTER e SKINNER, 1957). É muito natural que as pessoas aumentem o uso (e daí o abuso) de internet devido à sua natureza prazerosa e estrutura de reforço [...] O neurotransmissor que parece estar mais associado à experiência de prazer é a dopamina; sabemos, depois de anos de pesquisa, que drogas, álcool, jogos de azar, sexo, comida e até mesmo o exercício físico envolvem mudanças nesse neurotransmissor (HARTWELL, TOLLIVER e BRADY, 2009). Em essência, nos tornamos dependentes do intermitente e imprevisível fluxo de dopamina que passa a ser classicamente associado à substância ou comportamento que utilizamos (YOUNG; ALVES *et.al.*, 2011, p. 170)



Tran Thong ao prefaciar “A criança turbulenta”, texto escrito por Wallon em 1925, ressalta que ao descrever a *síndrome de insuficiência frontal*, o médico e psicólogo francês diz que:

[é] com o desenvolvimento do lobo pré-frontal [...] que aparecem as formas mais evoluídas do comportamento, ou seja, a redução mais completa das reações a uma conduta que uma à maior firmeza de intenção o mais amplo exame dos motivos, meios e conseqüências [tendendo a] integrar a si tudo, não apenas os sistemas de movimentos, mas também os da vida afetiva e os da representação tanto perceptiva quanto ideativa. (WALLON, 2007, p. 271-272)

Tran-Thong, congruente com o pensamento do autor supracitado, afirma que a integração multifuncional do lobo pré-frontal, “não é só uma unificação, uma subordinação, mas também uma seleção e uma inovação”. Segundo ele,

[as] funções próprias do lobo pré-frontal consistem, com efeito, num poder de orientação, de iniciativa, de motivação e de previsão, de discriminação e de escolha, de adaptação e de renovação, de investigação e de invenção. (TRAN-THONG; IN: WALLON, 2007, p. 31-32)

Ao sistematizar suas considerações acerca das ideias de Wallon a respeito da tipificação da criança com *síndrome de insuficiência frontal*, Tran-Thong (*op. cit.*, p. 32-33) ressalta que,

[na] instabilidade de origem pré-frontal há como que uma necessidade de mudança. Esgotando-se a cada instante a atenção a seu objeto, é-lhe necessário sempre um novo objeto. Daí uma atividade e uma curiosidade borboleteantes. O instável pré-frontal apresenta o espetáculo de uma atividade intelectual que se procura a si mesmo, mas sem capacidade de desenvolver-se, isto tanto no domínio das percepções quanto no das representações.

E segue, dizendo que:

[para] Wallon, os fenômenos de atenção borboleteante, de distração fácil, de hiperprosexia sensorial e de fuga de ideias explicam-se pelo fato de que

‘o poder de orientação mental está suprimido ou ainda é inexistente’ (p.281). Este poder, que depende da atividade pré-frontal, constitui ‘uma função positiva’ (p.284), cuja origem é a função tônica das atitudes. Estas, intimamente ligadas à afetividade, às emoções e à vida orgânica, preparam, dirigem e sustentam a atividade motora e sensorial. São elas também que orientam e acompanham a atividade mental do pensamento para dar-lhe uma direção e assegurar-lhe a coerência e a continuidade. É sua abolição que explica a fuga de idéias (sic.) no maníaco e é sua labilidade que explica a fraqueza da atenção a descontinuidade do pensamento da criança pequena. Nesta, estas influências serão progressivamente reduzidas com ‘a crescente supremacia das funções frontais de atitude, de orientação, de iniciativa mentais’ (p.288) (TRAN-THONG, *op. cit.*, p. 33)

Frente aos aportes teóricos oferecidos pela neurociência contemporânea a respeito do *núcleo accumbens* e aqueles sistematizados por Wallon e seus colaboradores, relativos à *síndrome de insuficiência frontal*, podemos acompanhar o processo pelo qual a busca incessante de likes é resultado da formação de atitudes de bases psicofísicas que, produzem uma motivação desenfreada na busca de satisfação e bem-estar.

Porém, dado o caráter compulsivo presente nesta atividade, nos permitimos pensar, também, que estamos diante de um problema de instabilidade das funções de orientação pré-frontal, na medida em que por mais que busque o indivíduo à saciedade, a atividade, equivocada de orientação, coloca o sujeito preso a um cânone sem resolução.

Olhemos, pois, mais de perto no que constitui a relação atitude e atividade.

## **Atividade e Atitude**

Para os materialistas dialéticos como Wallon, Vygotsky, Leontiev, Luria e outros, o desenvolvimento do psiquismo humano, a consciência, se dá a partir da dialética entre as suas dimensões biológicas e sociais. Neste sentido é histórica, social, não linear, permeada de conflitos e contradições e se constitui a partir das relações estabelecidas na atividade concreta de produção da existência. Sendo assim, a atividade é a unidade central da vida das pessoas. Segundo Wallon (2017, p. 152-153),

A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é das mais precoces e das mais poderosas. A total dependência em que a colocam suas necessidades em relação a elas a torna muito rápido sensível aos indicadores das disposições das pessoas para com ela e, reciprocamente, aos resultados obtidos delas mediante suas próprias manifestações. Disso decorre, no limiar de sua vida psíquica, uma espécie de consonância com o outro. Inicialmente impensada, essa consonância poderá se tornar mais deliberada à medida que os progressos de sua atividade lhe derem meios de se distinguir e de se opor. Então, o pertencimento dará lugar à individualização, e o simples conformismo à imitação. Os primeiros objetivos, perseguidos por si mesmos, que regem de fora a atividade da criança são os modelos que ela imita. Trata-se de uma fonte inesgotável de iniciações, que fazem com que extrapole, por sinal de maneira muitas vezes totalmente formal, o contexto das ocupações a que suas necessidades podem incitá-la diretamente.

Da atividade sensório-motora, passando pelo jogo, pelos aprendizados escolares até chegar no trabalho, a atividade humana pode assumir formas alienantes ou emancipadoras da consciência. No caso da atividade alienante – em-si, prepondera o distanciamento entre os sentidos objetivos e os sentidos subjetivos, produzindo um estranhamento entre o humano genérico e o humano singular; já em sua forma emancipadora - para-si, a atividade permite a apropriação de um senso de pertencimento do indivíduo ao seu meio social, uma vez que a dinâmica estabelecida neste contexto evidencia a articulação entre os referidos sentidos.

Nessa direção, acrescenta Mialaret, (LPP/Caen, 1981, p. 93 – Tradução nossa)

[a] verdadeira atividade é aquela que permitirá à criança ascender a um plano superior, e sua gratuidade é apenas aparente. Por outro lado, as consequências podem ser contraditórias, pois, se a criança é totalmente monopolizada por suas ocupações do momento e não tem nenhum poder de mudança ou fixação sobre elas, há efeitos opostos, mas que podem ser simultâneos: perseverança e instabilidade. Perseverança, porque a atividade se fecha em si mesma; Instabilidade porque a monotonia favorece todas as digressões passageiras.

Tran-Thong ao estudar a função de orientação das atitudes, evidencia a íntima relação destas com a função postural, a atividade e a constituição da consciência. Para este autor, (LPP/Caen, 1981, p. 191 – tradução nossa)<sup>3</sup>

[a] atitude é, ao mesmo tempo, expressão e acomodação, sintonia do organismo e tomada de posição diante das situações. Prepara a atividade, dá-lhe uma direção e assegura-lhe a unidade, a coerência e a continuidade do seu desenvolvimento. Sem a atitude, a atividade fica sem rumo, deslocada e dispersa. Seu enfraquecimento produz falta de jeito, tremores, distração, inconstância e instabilidade

Para este autor, a função das atitudes é, portanto, de orientação. Base indispensável da consciência, sem a conservação da atitude, ela se dispersa e se desorienta. Neste sentido,

[a] função das atitudes é a função de orientação que está intimamente ligada à função da consciência. A orientação é uma configuração do organismo e a acomodação às situações e aos objetivos da atividade: é a atitude em sua função de direção e organização. A consciência é essa atitude que se volta sobre si mesma, seja por uma certa compreensão, seja por uma duplicação das atividades que sustenta, de seus resultados e de sua direção ou propósito, seja pelo desdobramento da própria atitude como expressão do organismo em relação às situações (LPP/Caen, 1981, p. 191 – Tradução nossa.)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> [la] actitud es, a la vez, expresión y acomodación, puesta a punto del organismo y toma de postura ante las situaciones. Prepara la actividad, le da una dirección y le asegura una unidad, la coherencia y la continuidad de su desarrollo. Sin la actitud, la actividad carece de finalidad, se desloca y se dispersa. Su debilitamiento produce la torpeza, el temblor, la distracción, la inconstancia y la inestabilidad.

<sup>4</sup> [la] función de las actitudes es la función de orientación que se encuentra estrechamente ligada con la función de la conciencia. La orientación es una puesta a punto del organismo y la acomodación a las situaciones y a los objetivos de la actividad: es la actitud en su función de dirección y de organización. La conciencia es esta actitud que se vuelve sobre sí misma, ya sea por una determinada comprensión o por un desdoblamiento de las actividades que apoya, de sus resultados y de su dirección o finalidad, ya sea por el desdoblamiento de la actitud misma como una expresión del organismo en relación con las situaciones.

Ao elaborar a teoria das atitudes, este autor adverte que a atividade, qualquer seja a sua natureza, somente poderá ser efetivada se apoiada a uma atitude, a qual lhe articulará ao organismo e lhe dará uma direção. Além disso, explica que a função de orientação inerente à atitude pode assumir vários níveis, podendo ser de ordem espontânea e inconsciente (em-si) ou voluntária e intencional (para-si). Assim, segundo Tran-Thong (*ibid.*, p. 191.)<sup>5</sup>

[podemos] distinguir entre atitudes funcionais, dependentes das diferentes funções que constituem os componentes da estrutura psíquica e que têm uma direção de atividade bem definida, e atitudes inter ou multifuncionais que organizam um certo número de funções dentro de uma atividade complexa com objetivos definidos.

### **A sociedade dos *fast-afetos***

A sociedade de base microeletrônica alterou substancialmente os conceitos de tempo, espaço e movimento, de pertencimento, de ética. Os espaços perdem suas fronteiras habituais, o tempo se reduz ao milésimo de segundo, o pertencimento se superficializa, o movimento se dilui em clicks e a ética se fetichiza.

Trilhando um caminho inverso àquele percorrido pela humanidade, ao buscar popularizar o acesso à tecnologia informatizada, conseqüentemente aos aparelhos eletrônicos e *apps* que permitem a navegação pela internet, dentre outros atributos, os setores responsáveis pelo desenvolvimento de tais aparelhos e programas, reduziram a complexidade das linguagens humanas (verbal, não verbal, computacional), aos níveis mais primários de representação. Popularizar, no contexto da sociedade capitalista não pressupõe tornar acessível a todos a compreensão da complexidade da existência humana, mas reduzir a existência àquilo que é possível a todos compreenderem.

---

<sup>5</sup> [podemos] distinguir entre las actitudes funcionales, dependientes de las diferentes funciones que constituyen los componentes de la estructura psíquica y que tienen una dirección de actividad bien determinada, y las actitudes inter o multifuncionales que organizan un cierto número de funciones dentro de una actividad compleja con objetivos definidos.

No caso da microeletrônica, objeto de nossas reflexões, o advento dos ícones produziu um salto quantitativo na difusão dos aparelhos *smart*. Somos todos *smarts*, graças aos ícones.

Para a semiologia e semiótica, o ícone é um signo visual que representa outro objeto por ser semelhante a ele. Graças a essa relação de semelhança, por definição, o ícone pode substituir a coisa que representa. Nesta lógica, o *like*, o mais popular dos ícones do *cyberspace*, vem a substituir a emoção, o afeto, o abraço, o afago, o olhar, o reconhecimento, o diálogo verbal e tônico.

Se ficamos genéricos na representação, ficamos, também, econômicos no movimento. Ser *smart* pressupõe a capacidade de transformar a complexidade clônica, tônica e afetiva do abraço, por exemplo, em um simples movimento do indicador, ou de qualquer outro dedo sobre o *mouse*, ou seja, num *click*.

Fosse assim, ainda estaríamos dentro do preconizado por Wallon, como orientação do processo de desenvolvimento – do ato ao pensamento. Mas a sociedade dos *smarts* e do *fast-tudo*, não para por aí.

Ao tornar a personalidade, como diz Fromm, numa mercadoria, e assentar as aspirações humanas no imediato, a sociedade capitalista acabou por fetichizar tudo que as constitui e motiva.

O constructo walloniano segue vigente, a relação movimento-atitude-consciência continua válida, porém, se o contexto é alienante, com condições insuficientes para poder assumir intencionalmente sua individualidade, o sujeito tende à alienação. Neste sentido, em congruência com as considerações de Wallon, já expostas anteriormente, nos vemos diante “de uma atividade intelectual que se procura a si mesmo, mas sem capacidade de desenvolver-se, isto tanto no domínio das percepções quanto no das representações”.

Como a atividade e a atitude que ela provoca são instâncias mediadoras entre o biológico e o social, por conseguinte, tal situação, pela via da plasticidade, tenderá a produzir transformações significativas em nosso aparato biológico, em nossos modos de agir, pensar e sentir, com importantes implicações para as relações entre os seres humanos e destes com a natureza.

Por sorte, resta-nos a dialética e uma de suas categorias centrais, a contradição. Se estamos adoecendo por conta dos imperativos do modo

de produção da nossa existência, a formação de sintomas é a prova cabal de que o humano ainda resiste a aderir ao ordenamento hegemônico, assim traduzido por um verbete da internet: “amo as coisas e uso as pessoas”. É sinal de que os *likes* e os *fast-afetos*, por mais numerosos que sejam, ainda não nos convenceram, orgânica, afetiva e intelectualmente, de sua suficiência no que tange a nos sentirmos amados, reconhecidos e protegidos, satisfeitos.

Einstein disse certa vez, “[tornou-se] atterradoramente claro que a nossa tecnologia ultrapassou a nossa humanidade”. Eu diria: ainda não! Enquanto houver sintoma, há possibilidades, tais manifestações são a prova de que o humano segue, mesmo que inconscientemente e às custas de seu sofrimento, resistindo à alienação e ao fetiche.

Se a alienação da consciência se dá prioritariamente pela via do corpo, do movimento da relação tônica e afetiva, esta é, também, a via para restabelecer a função de orientação na direção de uma satisfação que não oblitere o desenvolvimento e a emancipação humana. Neste sentido, a psicomotricidade e os psicomotricistas, têm e terão papel fundamental e muito trabalho!

## Referências

ABREU, C. N. d. *et al.* Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. **Brazilian Journal of Psychiatry** [online]. 2008, v. 30, n. 2 [Acessado: 29 de Julho de 2021], pp. 156-167. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000200014>>. Epub 23 Jun 2008. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000200014>.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Família & Tecnologia, Secretaria Nacional da Família. **Família e Tecnologia**: promoção do uso inteligente da tecnologia no seio da família / Cristiano Nabuco Abreu et al. Brasília: 2021. (Coleção Família e Desenvolvimento Humano. ISBN: 978-65- 88137-24-6; ISBN: 978-65-88137-23-9 (digital)

CLANET, C.; LATERRASSE, C.; VERGNAUD, G. **Dossier Wallon – Piaget**. Argentina: Granica Editor, 1974.

GREENFIELD, D. As propriedades de dependência do uso de internet. In: **Dependência de Internet: manual e guia de avaliação e tratamento**. YOUNG, K., ABREU, C. N. e colaboradores, Porto Alegre: Artmed, 2011.

HARTMANN, M. Redes sociais estão deixando usuários "viciados" em likes. **GZH comportamentos**, 2016. Acesso em: julho/2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2016/07/redes-sociais-estao-deixando-usuarios-sedentos-por-aprovacao-6550937.html>

MIALARET, G.; Wallon, H.: su método, algunos aspectos psicológicos de su obra. In: Laboratoire de Phycho-pédagogie / Universidad de Caen. **Introducción a Wallon: Wallon y la psicomotricidad**. vol. I. Barcelona: Médica y Técnica, 1981.

TRAN-THONG, U. E. R. La teoría de las actitudes de Henri Wallon y sus consecuencias educativas. In: Laboratoire de Phycho-pédagogie / Universidad de Caen. **Introducción a Wallon: Wallon y la psicomotricidad**. vol. I. Barcelona: Médica y Técnica, 1981. In: Laboratoire de Phycho-pédagogie / Universidad de Caen. **Introducción a Wallon: Wallon y la psicomotricidad**. vol. I. Barcelona: Médica y Técnica, 1981.

WALLON, H. **A criança turbulenta: estudos sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. Tradução de Gentil Avelino Titton e prefácio de Tran-Thong.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2017.





## POSFÁCIO

### A OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA DOCENTE E O FETICHE DAS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS EM TEMPOS DE CAPITALISMO DE PLATAFORMA

Soraya Franzoni Conde<sup>1</sup>

Se aparência e essência coincidissem, a ciência seria inútil  
(Karl Marx)

O essencial é invisível aos olhos”  
(Antonie de Saint Exupéry)

A escrita de um posfácio não é como a de um artigo ou mesmo a de um prefácio. Espera-se que o autor, além de dialogar com o tema do livro, introduza uma nova reflexão, que amplie o debate sobre a temática. Nesse sentido, sintonizada com a aula inaugural que proferimos em março de 2023, a convite da professora doutora Ana Claudia Marochi, por ocasião do Seminário de Estudos do Curso de Pedagogia da Unicentro (Paraná), reflito sobre os efeitos das plataformas digitais e da indústria 4.0 na escola democrática a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Conforme Marx (2017), é tarefa da ciência ultrapassar o véu das falsas aparências, onde predominam falsos fetiches misteriosos, e desvelar a essência das relações sociais. Como exemplo dos falseamentos aparentes em nossa sociedade, o autor cita o fetiche presente na mercadoria:

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do TMT (Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho/UFSC), onde coordena o grupo de estudos Trabalho, Educação Infância. Bolsista Produtividade do CNPq.

como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente a margem dos produtores. (Marx, 2017, p. 147).

E onde estaria o fetiche da escola democrática em tempos de capitalismo de plataforma? A escola democrática naturaliza e escamoteia as relações sociais desiguais que estão na base de seu sistema. Como não está isolada, pois faz parte do sistema social em está inserida, ela tem os mesmos limites da sociedade em que vivemos, que se diz democrática.

No papel, a escola democrática parece conceder oportunidades iguais para todos os estudantes, mas encobre a gigante desigualdade social que assola nossa sociedade e, especialmente, nosso país, onde ainda se permite que muitas crianças e adolescentes sejam impedidas(os) de estudar, jogar, descansar e brincar. Durante a Pandemia, por exemplo, o fetiche da escola democrática encobriu o fato de que a maior parte das crianças, dos jovens e dos adolescentes brasileiros acessava as aulas remotas via celular e em ambientes inadequados às atividades de estudos.

Segundo pesquisa encomendada pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2022), mais de dois milhões de crianças e adolescentes desistiram da escola durante a Pandemia. O principal motivo foi a necessidade de trabalhar, seguido de não ter como acompanhar os estudos. Estudantes pobres e negros, bem como as mulheres, foram os(as) mais afetados(as). De acordo com o IBGE (Brito, 2023), mais de três milhões de alunos não tiveram acesso à internet durante a Pandemia. Assim, sobre as bases desiguais de nossa sociedade, edifica-se uma escola também desigual, que conjuga exploração, opressão e patriarcado em seu cerne, embora figure como democrática.

A mesma hipocrisia fetichista que caracteriza a democracia burguesa, sob o lema “liberdade, igualdade e fraternidade”, reveste nossas escolas. Se no papel constitucional tudo é possível, na vida real prevalece a propriedade privada individual, concentrada na mão de poucos, assim como a submissão da classe trabalhadora (pobre, negra, indígena, migrante) ao sistema capitalista.

Conforme Ricardo Antunes (2023), durante a Pandemia, o mundo do trabalho se transformou num imenso laboratório do capitalismo de plataforma, haja vista a expansão do *homeoffice* e do teletrabalho, que resultaram em maior intensificação da uberização e da precarização. Percebemos que os professores não escaparam a esse processo. Em Santa Catarina, por exemplo, além da intensificação da dupla jornada de trabalho docente (majoritariamente feminina), das péssimas condições da infraestrutura das redes públicas de ensino e da combinação desses fatores com as tarefas domésticas, houve ampliação e intensificação da jornada de trabalho escolar – via WhatsApp, e-mail e plataformas. Os professores passaram a ter que fazer vídeos, responder mensagens a toda hora e entreter crianças e adolescentes por longos períodos no computador, transformando-se numa espécie de professor *youtuber* (Conde; Peixe, 2023).

A plataformização e a indústria 4.0, embora apareçam apenas como inovação, têm contribuído para a reinauguração de formas pretéritas de trabalho, relacionadas aos primórdios do capitalismo. Jornadas demasiadamente ampliadas e exploração intensificada tornam-se padrões nas relações laborais. Ocorre também uma grande desantropomorfização do trabalho, ou seja, redução dos trabalhadores empregados (trabalho vivo) e aumento da automatização digital das tarefas (trabalho morto), inclusive das tarefas intelectuais, de ensino e de gestão.

Se as primeiras máquinas que inauguraram a Revolução Industrial tinham por característica a substituição do trabalhador homem, forte e braçal, agora, programadores(as), jornalistas, docentes(as), gestores(as), autores(as), secretárias(os), administradores(as) e supervisores(as) são substituídos(as) por robôs em plataformas previamente programadas, que padronizam e automatizam decisões e avaliações por meio do emprego de inteligência artificial. A chamada indústria 4.0 aprofunda a tendência gerencialista do trabalho, inaugurada com a reestruturação produtiva flexível japonesa e *just in time*.

Ocorre também o aumento do controle das atividades desempenhas pelos trabalhadores e pelos consumidores, em razão da centralização de dados e informações disponíveis nas plataformas, que alimentam a tomada de decisão acerca da gestão em grandes empresas, como Uber, Ifood, Airbnb, Booking, Amazon, Maryhelp, Crossover,

Toptal, Biresdevi, Nonocare, entre outras. Assim, configura-se uma Nova Gestão Pública no processo de trabalho (Previtali, 2020), operada por programas que passam a executar decisões padronizadas sem que exista contato direto humano.

Por trás de uma suposta neutralidade tecnológica, os interesses do capital são escondidos. Tornam-se famosos os casos de demissão por *e-mail*, WhatsApp ou plataformas, nos quais os trabalhadores recebem apenas uma mensagem automática sobre a demissão, após terem sido mal avaliados, ou por conta da redução de custos, ou ainda por não terem atingido prazos ou metas produtivas, como número de entregas e de vendas, entre outros motivos. Obviamente, essa pseudoneutralidade tecnológica, focada em metas, que “avalia e toma decisões sem interferência do ser humano”, esconde os sujeitos programadores, que transformam as necessidades da gestão em linguagem e códigos de programação.

Na área da educação, essa realidade 4.0 avança a passos largos. Durante a Pandemia, ainda em 2020, o ensino remoto se expandiu em inúmeras universidades públicas e privadas no Brasil,<sup>2</sup> sob uma aparente tendência inovadora, tecnológica e democrática. Entre as justificativas, encontram-se: a) democratização do acesso pela via remota a estudantes trabalhadores e residentes longínquos; b) reversão da evasão estudantil, acentuada após a Pandemia, por meio de horário e localidade flexíveis; c) atualização da educação diante das tecnologias 4.0.

A indústria 4.0, que nasceu na Alemanha, em 2011, com o objetivo de utilizar as tecnologias da comunicação e da informação com emprego da inteligência artificial, agora expande a forma de trabalho *homeoffice* por meio da flexibilização do local e do tempo de trabalho. As formas confundem, e o ‘canto da sereia’ fetichista parece atrair adeptos encantados e deslumbrados com a possibilidade de trabalhar em casa, na praia, na rede, em qualquer lugar do mundo. Aparecem os famosos nômades digitais, profissão em crescimento pelo mundo, os quais, conectados pelo computador em alguma plataforma de trabalho, acessam

---

<sup>2</sup> Conforme o Censo de Educação divulgado em fevereiro de 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dos 3,7 milhões de ingressantes no Ensino Superior em 2022, 53,4% escolheram o ensino à distância (EAD), enquanto 46,6% optaram por cursos presenciais.

a internet e trabalham de qualquer localidade. Todos sem direitos, horário, jornada, salário fixo, férias, seguridade e contribuição previdenciária. Toda a produção e as relações desses trabalhadores são mediadas pelas plataformas digitais, onde ficam armazenados dados e informações. Se for demitido, o trabalhador perde o acesso aos dados e aos colegas de trabalho no mesmo minuto em que é desligado da empresa, ficando isolado, desconectado da rede de relações em que estava todos os dias.

Em 17/07/2022, o *Jornal Sul Agora* publicou a matéria *Aposta no ensino remoto provoca demissão em massa de professores*:

E o que acontece com essa aula gravada? Já vi contratos em que essa aula fica válida por três anos com possibilidade de prorrogação. A aula que foi feita por um docente, vamos dizer por 10 horas, acaba sendo retransmitida ao longo de três anos ou mais. Uma sala presencial com, por exemplo, 50 alunos, que seria considerada “inchada” a depender do espaço físico, hoje dá lugar a salas virtuais que comportam em alguns casos até mil alunos. Entre março de 2020 e dezembro de 2021 o número de docentes em faculdades particulares caiu 7,14%, com a saída de quase 30 mil profissionais, segundo o Ministério do Trabalho. (Rodrigo Barbosa e Silva, pesquisador-sênior de políticas públicas em tecnologias do Transformative Learning Technologies Lab da Universidade de Columbia – EUA). (Aposta... 2022).

Assim, a chamada indústria 4.0 contribui para que o trabalho vivo se torne cada vez mais residual e supérfluo, em razão do aumento do trabalho morto (Marx, 2017). Como exemplo, assistimos a carros sem motoristas, escolas e universidade sem professores, caixas de supermercado sem operadores.

Com conteúdos e aulas gravadas em plataformas de propriedade privada, materiais didáticos previamente elaborados por docentes do passado, controle digital do tempo da aula e da interação com estudantes, a indústria 4.0 parece corroborar a tese de uma suposta obsolescência do trabalho docente. Estaríamos próximos a um futuro *Adeus ao*

*Professor?*<sup>3</sup> Parece-nos que, embora exista uma tendência à redução do trabalho vivo docente, assim como Antunes (2005) percebeu na fábrica toyotista japonesa, este nunca poderá ser igual a zero, pois, sem exploração do trabalho vivo, o sistema capitalista não se reproduz.

Na atualidade, observamos uma verticalização da reestruturação produtiva inaugurada com a maquinária e a grande indústria durante a Revolução Industrial, no século XIX. Enquanto na manufatura e nas formas precedentes do trabalho artesanal a ferramenta e o instrumento de trabalho eram prolongamentos do corpo humano e o domínio do processo de trabalho e de todo conhecimento necessário era do trabalhador, com as grandes máquinas privadas, o trabalhador se tornou mero apêndice/acessório de uma máquina que ele não domina e que não lhe pertence. Deixou de conhecer todo o processo de produção, limitando-se a realizar tarefas cada vez mais simples e repetitivas, como dramatizado no clássico filme *Tempos Modernos* ou no atual *Você não estava aqui*.

Já na Maquinária e na Grande Indústria, Marx (2017) denunciava que o avanço das máquinas resultava em desemprego e transformava o ser humano em acessório das máquinas. Sua primeira consequência no século XIX não diferente do que se observa agora: rebaixamento de salários e emprego de *cheap labour* (mulheres e crianças). Atualmente, com o avanço da inteligência artificial, textos, programas e outras produções intelectuais humanas/docentes vão sendo automatizados e necessitam apenas de um supervisor, corretor, editor, estagiário ou tutor contratado com salário mais baixo. Aos poucos, o trabalho vivo qualificado se torna supérfluo e aparecem as formas contemporâneas do *cheap labour* da educação: professor tutor, estagiário, bolsista. Em outras áreas, temos o emprego mais barato de migrantes, idosos(as), deficientes, refugiados(as). Todos(as) contratados(as) de forma precária, terceirizada, uberizada.

As formas de controle sobre o trabalhador também se ampliam e se sofisticam. Embora o *homeoffice* se expanda sob o *slogan* da liberdade, na realidade, aparecem o controle de horas por meio de ponto digital, as metas inalcançáveis de produtividade, o alto número de aulas e de

---

<sup>3</sup> Ideia inspirada no livro de Ricardo Antunes, *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho*. Campinas: Unicamp, 2005.

alunos(as), as correções, os *feedbacks*, os *e-mails*, os *chats*, os fóruns, as intermináveis e onipresentes conversas por WhatsApp.

Combinadas a esses elementos, as reformas educacionais e curriculares contribuem ainda mais para tornar o docente um mero apêndice da escola. Com currículos e materiais prontos, cujo conteúdo escapa à natureza científica do ensino escolar, ocorre tanto uma expropriação do saber docente, materializada nas aulas gravadas, nas apostilas e nas plataformas, quanto uma subutilização de sua atuação no ensino. Os professores vão se tornando obsoletos, acessórios, apêndices deslocados, e não mais elementos necessários ao ensino científico escolar. A ênfase em comportamentos, projetos individuais de vida, competências, habilidades e atitudes conectadas às necessidades imediatas dão forma à novidade curricular da escola 4.0 democrática.

Portanto, o fetiche da escola democrática em tempos de ensino plataformizado e da indústria 4.0 esconde a obsolescência programada docente, imposta pela lógica de descartabilidade e lucro inerente ao sistema. O trabalho vivo do professor vai se tornando trabalho morto gravado em aulas, apostilas, testes e plataformas privadas, cujo acesso, a interação, as informações e o conteúdo são controlados de acordo com os interesses da Nova Gestão Pública do trabalho (Previtali, 2020). Como resultado, o conhecimento, que antes era de domínio do professor, é expropriado e materializado em propriedade capitalista, ao mesmo tempo em que se expande uma forma padronizada, *taylorizada*, massificada, superficial e não científica de 'ensino', realizada em qualquer lugar, desde que exista acesso à internet e a um celular.

Devemos então fazer uso das formas lúdicas do passado, quebrando e negando as plataformas, o Chat GPT e o ensino via tecnologia digital? Acreditamos que não se trata de defender a volta ao passado, mas sim de utilizar as novas tecnologias como ferramentas e instrumentos de um processo cujo conhecimento ainda é de domínio do trabalhador/docente. Aulas prontas, gravadas e homogêneas exigem pouco do aluno, que aprende a decorar conceitos-chaves sem capacidade de análise e pensamento crítico. Aprender algo novo exige esforço individual, físico e intelectual. No ensino remoto, docentes não reconhecem a face de grande parte dos alunos. Não reconhecem olhares, dificuldades, emoções, afetos e linguagens corporais. Os estudantes também pouco



reconhecem seus docentes. Ocorre uma expansão da dimensão alienada do trabalho docente em relação à mercadoria aluno, expressão direta do avanço do capital sobre a educação.

Assim, sob o capitalismo, computadores e tecnologias virtuais não são usados como ferramentas potencializadoras da aprendizagem e do ensino. Não buscam a emancipação dos sujeitos que aprendem, nem da sociedade em geral. Sob a forma capitalista de produção, o ensino remoto e o trabalho *homeoffice* são única e lamentavelmente meios de ampliar a exploração do trabalho docente e a produção do mais-valor. Desvelado o fetiche da escola democrática em tempos de indústria 4.0, resta-nos lutar por uma escola substancialmente democrática.

Ilha de Santa Catarina, janeiro de 2024.

## Referências

ANTUNES, R. **Icebergs à deriva**. São Paulo: Boitempo. 2023.

APOSTA no ensino remoto provoca demissão em massa de professores. **Sul Agora**, [S. l.], 17 jul. 2022. Disponível em: <https://sulagora.com.br/geral/aposta-no-ensino-a-distancia-provoca-demissao-em-massa-de-professores-11145>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRITO, Vinícius. Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022. **IBGE Notícias**, 6 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CONDE, S. F. As condições de trabalho dos professores de Educação Infantil em Santa Catarina, Brasil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4399>. Acesso em: 29 jan. 2024.

CONDE, S. F.; PEIXE, D. Da formação à deformação docente na Educação Infantil: quando a ausência de teoria e crítica é um projeto. *In*:

SANTOS, M. W.; TOMAZZETTI, C. M. **Educação Infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro e João, 2023. P. 291-314.

DOIS milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. **Unicef Brasil**, [S. l.], 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil#:~:text=Sobre%20a%20pesquisa,estão%20mais%20frequentando%20a%20escola>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2017. Livro 1.

PREVITALLI, F.; FAGIANI, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil. *In*: ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-236.

A luta pelo alcance de uma escola pública democrática, na qual a participação, a autonomia e a descentralização representem intervenção política e espaços de aprendizagem que propicia, a todos, saberes compatíveis com uma vida solidária, respeitosa, justa e pautada no diálogo para decisões coletivas, não é responsabilidade de uma ou de outra pessoa, de uma ou de outra instituição, é responsabilidade de todos os cidadãos de uma sociedade civilizada.