

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Revista Querubim**  
**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Ano 16**  
**Número 41**  
**Volume 1**  
**ISSN –1809-3264**

**Aroldo Magno de Oliveira**  
**(Org./Ed.)**

**2020**

**2020**

**2020**

**2020**

**NITERÓI – RJ**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 nº41 – vol.1. – 104 p. (junho – 2020)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

### **Conselho Científico**

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)  
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

### **Conselho Editorial**

#### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

#### **Consultores**

Alice Akemi Yamasaki  
Andre Silva Martins  
Elanir França Carvalho  
Enéas Farias Tavares  
Guilherme Wyllie  
Hugo Carvalho Sobrinho  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Marcos Pinheiro Barreto  
Mayara Ferreira de Farias  
Paolo Vittoria  
Pedro Alberice da Rocha  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Alana Cruz de Sousa et al</b> – Ensino de óptica geométrica a partir de uma concepção problematizadora do conhecimento em aulas teórico-experimentais	04
02	<b>Alessandra Ferreira Mota</b> – Jogos e brincadeiras na educação infantil	12
03	<b>Amanda Souza Lima et al</b> – Contribuições do ensino de geografia no 3º ano do ensino fundamental para a compreensão de mundo da criança a partir das categorias paisagem e lugar	18
04	<b>Ana Chrystinne Souza Lima et al</b> – Direito fundamental à educação: acessibilidade dos alunos com necessidades especiais e as liberdades segundo Amartya Sen	25
05	<b>Anna Carolina Silveira Coury Pacheco et al</b> – O ambiente virtual de aprendizagem-AVA como forma de recurso para o aprendizado na Ead: um estudo no curso de Administração Pública em uma IES Federal	32
06	<b>Anna Carolina Silveira Coury Pacheco et al</b> – Os saberes docentes: um estudo com professores de um curso bacharelado Ead em Administração de uma IES Federal	43
07	<b>Arthur Cicero Morais Peixoto et al</b> – Interação ensino-serviço como potencializador do protagonismo dos sujeitos: discente, usuário e trabalhador da saúde	53
08	<b>Bruna Aldine Muller e Suzelene de Fátima Xavier Jaretz</b> – A cognição e a metacognição aliadas na efetivação do ensino e aprendizagem: breves considerações	60
09	<b>Bruna Viana Araújo et al</b> – Desenvolvimento municipal: levantamento de dados e informações sobre o município de Miracema do Tocantins	66
10	<b>Camila Teodoro de Lima e Silva e Rosimeire Cristina Andreotti</b> – A migração a o acolhimento humanitário no Brasil	79
11	<b>Cândida da Silva Benitez e Ana Paula de Araujo Cunha</b> -Profissionalidade e profissionalismo: dimensões da profissionalização docente	83
12	<b>Carina Teles de Souza</b> - Reflexões sobre o desenvolvimento da educação sexual nos estudos acadêmicos em nosso país	91
13	<b>César Alessandro Sagrillo Figueiredo</b> – A literatura do testemunho encontra o cinema: discussões críticas e produção audiovisual	98

## ENSINO DE ÓPTICA GEOMÉTRICA A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA DO CONHECIMENTO EM AULAS TEÓRICO-EXPERIMENTAIS

Alana Cruz de Sousa<sup>1</sup>  
Denisia Brito Soares<sup>2</sup>  
Érica Cupertino Gomes<sup>3</sup>  
Alexsandro Silvestre da Rocha<sup>4</sup>

### Resumo

As celeumas educacionais são vastas e os docentes estão sempre buscando alternativas para fortalecer o processo de ensino. Em disciplinas científicas a carência de aulas experimentais amplifica os desafios. Para auxiliar neste enfrentamento apresentamos fatores que exaltam a importância da Óptica Geométrica ao longo da história humana, seguido de aspectos relevantes aos saberes dessa ciência e as principais necessidades encontradas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Ademais, propomos e geramos resultados mediante a aplicação de uma Concepção Problematizadora do Conhecimento em aulas teórico-experimentais de Óptica Geométrica.

**Palavras-chave:** Física, Ótica Geométrica, Concepção Problematizadora

### Abstract

Educational celebrations are vast and teachers are always looking for alternatives to strengthen the teaching process. In scientific disciplines, the lack of experimental classes amplifies the challenges. To assist in this confrontation, we present factors that exalt the importance of Geometric Optics throughout human history, followed by aspects relevant to the knowledge of this science and the main needs found in the teaching-learning process in the classroom. Furthermore, we propose and generate results through the application of a Questioning Conception of Knowledge in theoretical-experimental classes of Geometric Optics.

**Keyword:** Physics, Geometric Optics, Problematic Conception

### Introdução

A Física é a ciência que estuda a natureza em seus aspectos mais gerais. Dentro desta ciência, a Óptica Geométrica permite compreender peculiaridades dos fenômenos luminosos. Para os antigos hebreus e egípcios, a luz estava associada às divindades (SILVA, 2009), com o passar dos séculos, os conceitos e estudos da luz foram ganhando cunho matemático baseado em modelos geométricos, notados na análise de Euclides sobre o olho humano (NETO, 2013). Outras doutrinas filosóficas, como de Pitágoras, Empédocles, Platão e Aristóteles, buscavam entender a sensação visual, e com isto, saber se havia ou não separação entre o olho humano e o objeto, pois tratava de um campo sensorial (BASSALO, 1986). Na busca por respostas, descreve-se;

---

<sup>1</sup>Mestre em Ensino de Física – Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – Universidade Federal do Tocantins

<sup>2</sup>Técnica de Laboratório da Universidade Federal do Tocantins

<sup>3</sup>Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Tocantins

<sup>4</sup>Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Tocantins

[...] a tese dos raios visuais, segundo a qual os olhos emitiam partículas luminosas; a noção de que os olhos recebiam raios emitidos pelos corpos; e a terceira concepção, formulada pelo filósofo grego Platão (428-348 a.C), de que a visão de um objeto era devida a três jatos (raios) de partículas: um proveniente dos olhos, outro do objeto e o último da fonte iluminadora (SILVA, 2009, p. 182).

Onde, “compartilhavam a ideia fundamental de que toda experiência sensível é o resultado de algum tipo de contato físico, ainda que mediado, entre o órgão sensorial e o objeto de sensação” (NETO, 2013, p. 874). Tanto as ideias pitagóricas e plantonistas descreviam a luz composta por partículas (corpúscular). Na concepção pitagórica as imagens provem de um fluxo emitido pelos olhos, já os plantonistas acreditavam no encontro entre feixes provenientes dos olhos e dos objetos (SILVA, 2009). Somente após o séc. XVII, os fenômenos ópticos ganharam caráter científico mediante a influência de Newton, Hooke, Huygens, Thomas, Young, entre outros (SILVA, 2009).

Esta conquista permitiu, por exemplo, empregar fenômenos ópticos no diagnóstico de câncer (BAGNATO e PRATAVIEIRA, 2015). No ensino, a Óptica Geométrica é indicada para a 2ª série do Ensino Médio (TOCANTINS, 2009), pois mesmo para estudantes que querem ingressar no mercado de trabalho abdicando de um curso superior, os conhecimentos adquiridos devem ser base para uma vida plena. Então neste caso, a óptica “é fundamental para o entendimento de muitos fenômenos que ocorrem diariamente na vida de todos” (TOCANTINS, 2009, p. 87). Portanto, é necessário pensar em alternativas metodológicas que permitam aos estudantes alcançarem uma aprendizagem significativa dos princípios ópticos (MOREIRA, 2011).

A problematização é muito discutida, mas nos inspiramos nas contribuições de Ausubel, Moreira, Paulo Freire e Delizoicov (AUSUBEL, 1968; 1969 apud MOREIRA E MASINI, 2001; MOREIRA, 2011, MOREIRA, 1999; FREIRE, 2011; DELIZOICOV, 1982), que fundamentam esta metodologia uma aprendizagem significativa e crítica, ligando a informação ao conhecimento do aluno, a ideia de subsunção. Então os conceitos de luz e ondas eletromagnéticas, servem para ancorar saberes de absorção, reflexão e refração da luz Delizoicov (1982, p. 140), diz que “o conhecimento trabalhado na escola deve ter a função de instrumentalizar o aluno para a sua melhor compreensão e atuação na sociedade contemporânea”, e dá origem aos três momentos pedagógicos: 1. *Problematização inicial*, apresenta-se situações comuns aos alunos. 2. *Organização do conhecimento*, seleciona-se os saberes para a compreensão dos temas e da problematização inicial. 3. *Aplicação do conhecimento*, aborda-se o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno (DELIZOICOV, 2005). Ou seja, a organização e a aplicação do conhecimento são momentos da sequência didática que auxiliam o educador na escolha da metodologia, fundamental na experimentação.

### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa foi realizada com 11 alunos voluntários do 2º ano do Ensino Médio de uma escola do Tocantins. Cumprindo os requisitos éticos, todos assinaram Termo de Assentimento e seus responsáveis de Consentimento Livre e Esclarecido. Destaca-se que a pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética institucional (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - nº 68770117.0.0000.5519).

Para as aulas experimentais de Ótica aplicou-se uma sequência didática inspirada nos três momentos pedagógicos de Delizoicov (2005) – problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento, dispostos em três aulas de 50 (cinquenta) minutos. Na 1º aula, mostrou-se os objetivos da sequência didática com posterior avaliação diagnóstica inicial, essencial na problematização para iniciar uma discussão sobre Reflexão da Luz em Espelhos Planos, assunto escolhido.

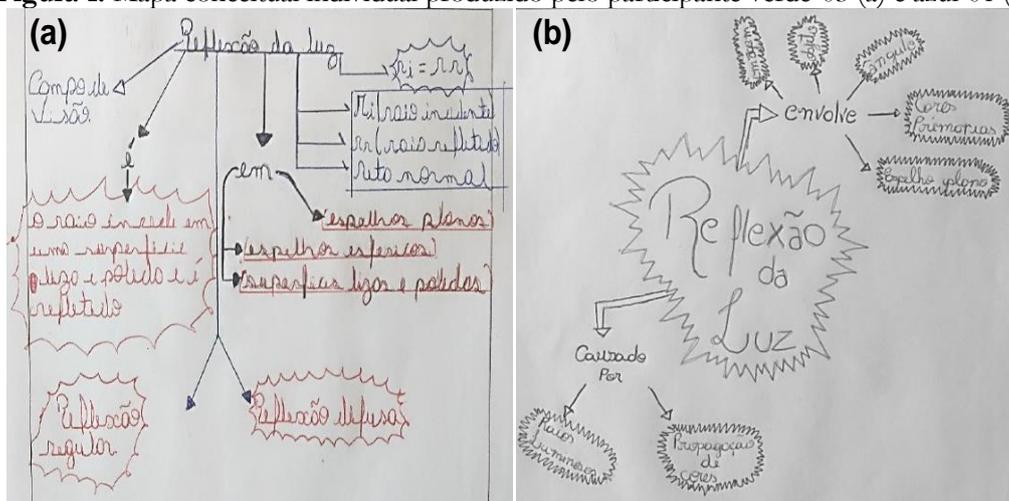
A discussão iniciada na problematização foi novamente levantada na 2º aula para dar início à organização do conhecimento. Nesta aula, dois experimentos “Formação de Imagem do Corpo Extenso e Associação de Dois Espelhos Planos” foram aplicados aos participantes, separados em grupos de quatro integrantes. Já na 3º aula os alunos desenvolveram uma avaliação diagnóstica final, usada para identificar o progresso da aprendizagem e direcionar a aplicação do conhecimento, no qual os estudantes poderão expor os conceitos compreendidos e sua relação com seu cotidiano.

As avaliações diagnósticas são compostas pela construção de mapas conceituais sobre a reflexão da luz em espelhos planos, onde na primeira etapa, estes foram produzidos individualmente pelos participantes da pesquisa sem mediação da professora. Na segunda etapa, todos os participantes da pesquisa mediados pela professora contribuíram para a construção de um novo mapa conceitual. É importante destacar que a sequência didática foi criada a partir de uma proposta diversificada, com intuito principal de ensinar fenômenos físicos por meio da experimentação.

### Resultados da pesquisa

Baseados no 1º momento pedagógico e para promover a interação e a socialização dos conhecimentos, os estudantes foram divididos em 3 grupos, vermelho e azul com quatro integrantes cada e o verde três. A denominação do indivíduo foi feita pela cor do grupo seguido de um número (Ex.: vermelho-02), preservando a identidade dos participantes. Após, construiu-se mapas conceituais com temas o tema reflexão da luz a partir os participantes das suas experiências cotidianas e escolares. Como é possível notar nas Figuras 1-a e 1-b, os mapas dos alunos verde-03 e azul-01, respectivamente, apresentam inconsistências, mas nos permite avaliar os saberes prévios que trazem consigo. Por exemplo, é perceptível a inexperiência na construção de mapas conceituais com temas parecidos, isto fica claro na predisposição de alguns conceitos, mas também é notável o esforço para usar à linguagem científica.

**Figura 1:** Mapa conceitual individual produzido pelo participante verde-03 (a) e azul-01 (b).

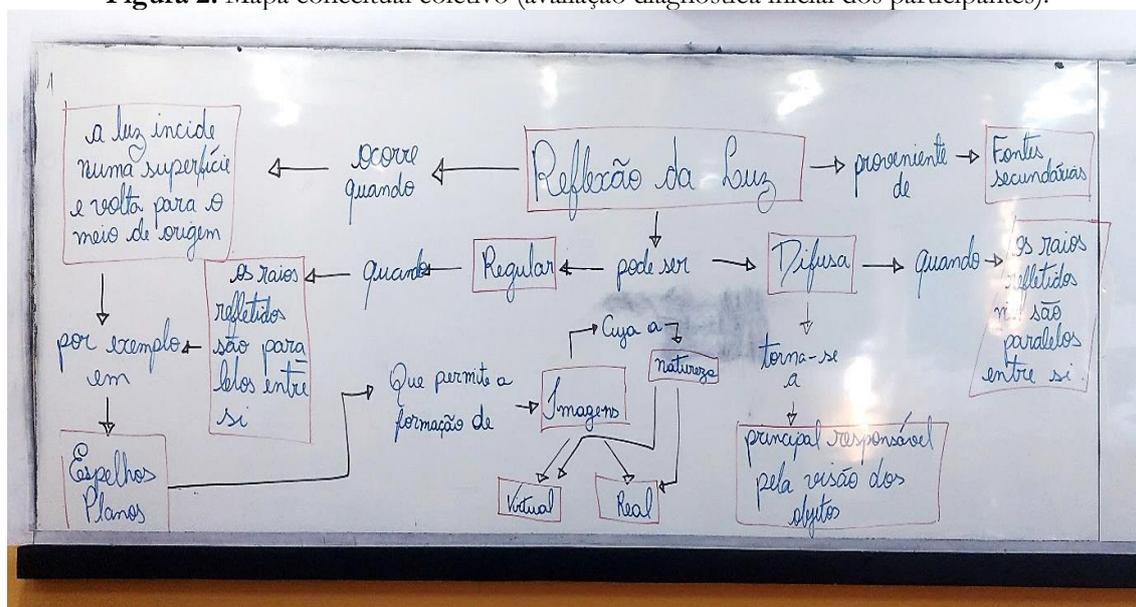


Fonte: Indivíduos pesquisados.

No mapa conceitual da Figura 1-a, o participante liga com certa clareza o tema aos conceitos que lhe parecem mais condizentes, associando a reflexão da luz aos tipos de espelhos e superfícies nas quais pode ocorrer o fenômeno, ainda cita a reflexão da luz regular e difusa. Na 1-b, as palavras imagem, objeto, espelho plano, ângulo e cores primárias, são indevidamente ligadas ao tema proposto, observa-se que tais termos fazem sentido quando lidas separadamente, sem o uso dos conectores “envolve” e “causado por”. Isto pode ocorrer pelo nervosismo do participante, mesmo assim, o uso indevido dos conectivos nos permite verificar também a incerteza ao usá-los.

Na sequência, a professora conduziu a problematização questionando, “Você já parou para observar os espelhos à sua volta?”, “Por que o nome das ambulâncias são adesivados ao contrário?”. Neste momento, os questionamentos conduzidos eram contra-argumentos em cima das respostas dos alunos. Embora as soluções dadas não se caracterizavam em respostas cientificamente corretas e completas, identificou-se que este momento proporcionou discussões inteligentes e dúvidas pertinentes. Ainda, se propôs a construção coletiva de um mapa conceitual sobre tema (Figura 2). Este momento foi crucial para socializar os saberes prévios de cada um, dividindo dúvidas e certezas.

**Figura 2:** Mapa conceitual coletivo (avaliação diagnóstica inicial dos participantes).



Fonte: Indivíduos pesquisados.

Aplicando o 2º momento pedagógico abordou-se a reflexão da luz em espelhos planos. Aqui a professora retomou os conceitos apresentados pelos alunos, mostrando a diferença da reflexão regular e difusa da luz em várias superfícies, sua relevância na observação de objetos e suas principais características. Também explicou a formação da imagem virtual e sua assimetria em relação ao objeto real diante do espelho. Depois a professora separou-os conforme as cores de cada integrante (vermelho, verde e azul) para a realização dos experimentos. Orientados pela professora, os participantes iniciaram a primeira Atividade Experimental Investigativa (AEI), Formação da Imagem de um Corpo Extenso no Espelho Plano, onde os participantes observaram livremente a predisposição do objeto real diante do espelho e a formação de sua imagem virtual, e responderam (individualmente) na folha de hipóteses e/ou conclusões com o seguinte problema, “Quais as principais características (distância em relação ao espelho e em relação ao objeto, natureza, orientação e tamanho) da imagem de um corpo extenso formada no Espelho Plano?”. Para isso, as discussões sobre as características da imagem foram socializadas entre eles e organizadas em forma de tópicos, como mostra a Figura 3, dos participantes verde-01 e azul-03, respectivamente.

Figura 3: Hipóteses e/ou conclusões da primeira AEI, (a) participante verde-01 e (b) azul-03.

---

Hipóteses/ Conclusões:

- Distância é a mesma (simetria)
- Natureza - Objeto real e imagem virtual
- Orientação - direita
- Tamanho - é o mesmo (a imagem possui tamanho igual).
- Enantiomorfa

(a)

---

Hipóteses/ Conclusões:

- A imagem é enantiomorfa
- Existe simetria entre a imagem e o espelho
- A imagem não se sobrepõe
- orientação direita
- A imagem é virtual

(b)

---

Fonte: Indivíduos pesquisados.

A Figura 3 mostra apontamentos semelhantes. A diferença está na não relação de tamanho entre a imagem e objeto, participante azul-03 (Figura 3-b). O mesmo menciona a característica reversa da imagem em relação ao objeto, apontando que é “enantiomorfa” e que “A imagem não se sobrepõe”. Sem novas explicações e livres de roteiros, os alunos fizeram uma nova AEI, onde usariam 3 espelhos para refletir uma palavra enantiomorfa, e levantou-se o problema: Qual a relação do nome adesivado nas ambulâncias com as características da imagem de um corpo extenso formada em espelhos planos? A situação problema relacionada as ambulâncias estimularam ainda mais as discussões. Na Figura 4, o verde-01, escreve em suas observações o fenômeno ocorrido, mas não deixa claro a relação com nome adesivado nas ambulâncias. Ao citar os três espelhos e a característica da imagem ao ser refletida em cada situação, o participante indica que o conceito de enantioformismo foi compreendido.

Figura 4: Hipóteses e/ou conclusões dos participantes, verde-01 (a) e (b) vermelho-03.

(a) **Hipóteses/ Conclusões:**

Observação:

- 3 espelhos.
- a imagem que reflete no 1º espelho é enantiomorfa
- a imagem que reflete no 2º espelho é não enantiomorfa
- a imagem que reflete no 3º espelho é enantiomorfa.

(b) **Hipóteses/ Conclusões:**

No espelho do número 2 eu vi go contrário a certo  
de um lado fica assim, no outro Física  
No espelho 2 fica enantiomorfa  
É refletido 3 vezes  
1º: está invertida  
2º: ao normal  
3º: ao contrário

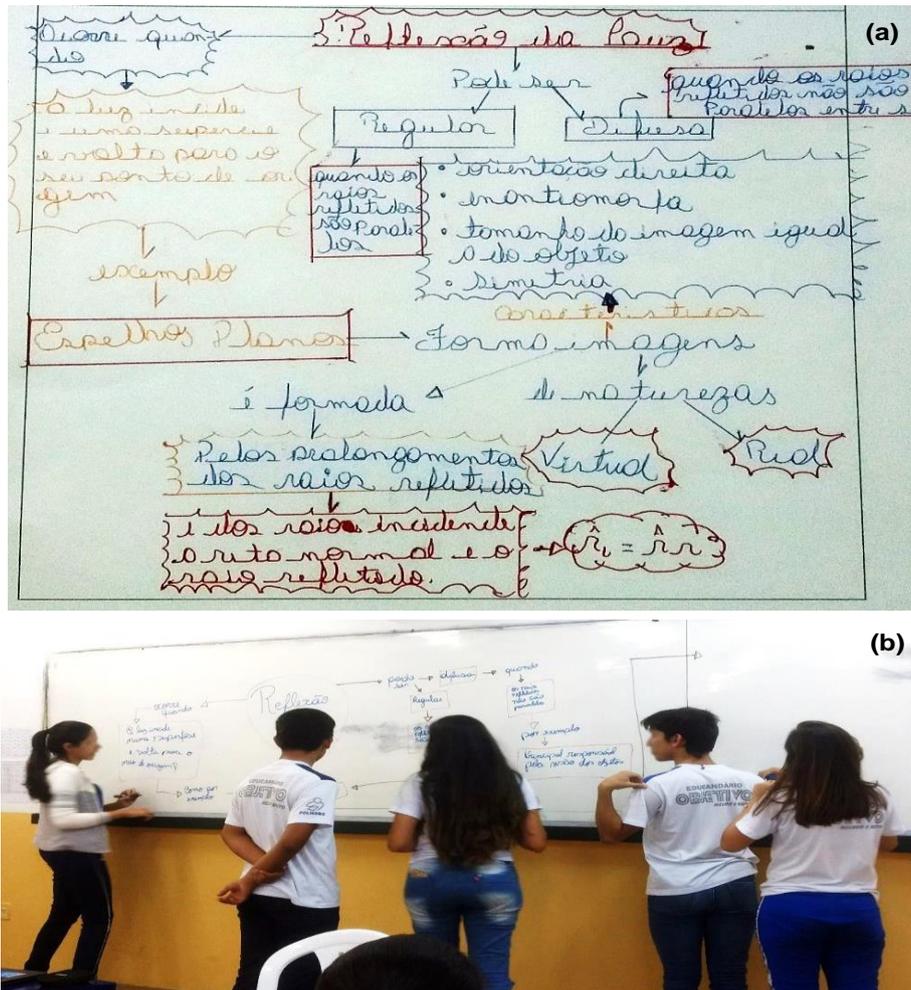
Fonte: Indivíduos pesquisados.

Por outro lado, na Figura 4-b, o participante vermelho-03 indica que o conceito de enantioformismo está em construção e tenta explicar em suas observações o passo a passo do que ocorre no fenômeno estudado. Assim como o participante verde-01, o vermelho-03 não chega a responder explicitamente o problema levantado, nem a citar as demais características que a imagem apresenta nesta associação de espelhos planos como, por exemplo, o mesmo tamanho e a mesma orientação que o objeto real.

Ao término das AEIs, a professora recolheu as hipóteses e iniciou uma discussão coletiva com os estudantes. Esta se deu entorno dos acertos e erros cometidos nas folhas de hipóteses e a impressão de cada participante em relação às AEIs. Este momento foi essencial na conclusão da organização do conhecimento para esclarecer algumas dúvidas e responder os problemas apontados em ambas às atividades experimentais.

Com o 3º momento pedagógico, aplicou-se o conhecimento para desenvolver novos mapas conceituais – individual e coletivo. Os participantes sentados em um grande círculo, formado para a discussão do momento anterior, foram orientados pela professora a preparar um mapa que contemple todos os conhecimentos estudados e compreendidos até o momento sobre a reflexão da luz. E na Figura 5, percebe-se a evolução conceitual sobre tema ao compararmos com mapas anteriores.

Figura 5: Mapa conceitual Individual 02 do participante verde-03 (a) e o (b) mapa coletivo.



Fonte: Indivíduos pesquisados.

A comparação entre os mapas conceituais desenvolvidos no primeiro e no terceiro momento por cada participante é utilizado pela professora como uma atividade avaliativa e serve de termômetro para indicar os conceitos que ainda precisam ser reforçados. O participante verde-03 acrescenta agora em seu mapa presente na Figura 5-a, conectivos e conceitos antes ausentes como, por exemplo, a ligação do tema “reflexão da luz” às classificações regular e difusa utilizando o conectivo “pode ser”. Em seguida, as palavras “regular” e “difusa” são ligadas aos seus respectivos significados. Logo após, como mostra a Figura 5-b, os participantes se dirigiram ao quadro branco livres de quaisquer dados impressos e construíram um grande mapa conceitual onde reuniram todos os significados adquiridos durante a sequência didática.

Como o desenvolvimento de um mapa de conceitos não é intuitivo, a professora reforçou este momento com estímulos expressos em forma de argumentos e questionamentos baseados na

evolução conceitual do mapa coletivo. Apesar de apresentarem agora, familiaridade com esta atividade avaliativa, alguns participantes reclamaram da quantidade de mapas conceituais construídos na sequência didática e ressaltaram ter gostado das Atividades Experimentais Investigativas.

Mediante tais afirmativas, trazer o discente para o protagonismo de seu próprio aprendizado é imperativo. Trabalhar o ensino por meio de uma concepção problematizadora, sobretudo em aulas experimentais, torna o processo ensino-aprendizagem mais interativo, contribuindo significativamente nesta ação.

### Apontamentos Finais

A sequência didática empregada nesta pesquisa foi inspirada nas teorias de Ausubel e Freire e fundamentada pelo conhecimento a partir do levantamento de situações-problemas e baseados nos três momentos pedagógicos de Delizoicov. Durante este processo, identificamos que as Atividades Experimentais Investigativas foram importantes na evolução conceitual de cada participante, evidenciadas nos mapas conceituais construídos antes e após as práticas. Destacamos, por exemplo, o participante verde-03 que no início demonstrou inexperiência na construção dos mapas conceituais mediante a predisposição de alguns conceitos sobre a reflexão da luz.

Conclui-se que o mesmo participante liga o tema aos conceitos que lhe parecem mais condizentes, associando a reflexão da luz aos tipos de espelhos e superfícies além de descrever a reflexão regular e difusa da luz. É possível notar ainda, que o mesmo apresenta durante o momento destinado à aplicação do conhecimento, compreensão sobre o fenômeno do enatiomorfismo presente nas práticas e na situação-problema proposta.

Portanto, ensinar óptica geométrica a partir de uma concepção problematizadora do conhecimento em aulas teórico-experimentais contribui com a evolução do aluno, pois a experimentação leva até os estudantes o contato com os fenômenos físicos aprendidos em teoria, remete ao lúdico e fortalece as experiências (que contém Física) vividas no dia a dia.

### Referências

- BAGNATO, V. S.; PRATAVIEIRA, S. Luz para o progresso do conhecimento e suporte da vida. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 37, n. 4, 2015.
- BASSALO, J. M. F. A Crônica da Ótica Clássica. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v.3, 1986.
- DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**. Dissertação de Mestrado. IFUSP/FEUSP. São Paulo. 1982.
- DELIZOICOV, D. Problemas e problematizações. In: PIETROCOLA, M. **Ensino de física: conteúdo, metodologia e epistemologia em uma concepção integradora**. 2ª. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 34ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- MOREIRA, M. A. Unidades de Ensenanza Potencialmente Significativas - UEPS. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, Porto Alegre, v. 1(2), 2011.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. 2ª. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2001.
- NETO, G. R. Euclides e a geometria do raio visual. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 11, p. 873-892, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662013000400007>>.
- SILVA, B. V. C. Discutindo Modelos de Visão Utilizando a História da Ciência. **HOLOS**, v. 3, 2009.
- TOCANTINS. **Proposta Curricular do Ensino Médio (PCEM)**. Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Palmas, 2009.
- Enviado em 30/04/2020  
Avaliado em 15/06/2020

## JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Ferreira Mota<sup>5</sup>

### Resumo

O presente trabalho é uma reflexão teórica sobre a importância do lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil, a partir da teoria de autores renomados sobre como a utilização dos jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas são necessárias à formação do comportamento, personalidade e na interação da criança com a família e a sociedade a qual está inserida. Atualmente a educação deve trabalhar o indivíduo global, nos planos psicomotor, cognitivo e afetivo. Desta forma este trabalho objetivou discutir o brincar no desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil; desenvolvimento infantil e jogos e brincadeiras.

### Resumen

El presente trabajo es una reflexión teórica sobre la importancia del juego en el proceso de aprendizaje en la educación de la primera infancia, basado en la teoría de autores de renombre sobre cómo el uso de los juegos y el juego en las prácticas pedagógicas son necesarios para la formación del comportamiento, la personalidad y la educación. interacción del niño con la familia y la sociedad a la que pertenece. Actualmente, la educación debe trabajar con el individuo global, en los niveles psicomotor, cognitivo y afectivo. Por lo tanto, este trabajo tuvo como objetivo discutir el juego en el desarrollo infantil.

**Palabras clave:** educación de la primera infancia; desarrollo infantil y juegos y juegos.

### Educação infantil: um espaço divertido e educacional de aprendizagem.

O brincar para a criança não se configura apenas em passa tempo ou distração, trata-se de aprendizado construído através de jogos e brincadeira onde seu conhecimento do mundo passa a ser mediado ao explorar o universo lúdico sendo possível reforçar a socialização entre colegas, equilibrar o corpo produzindo normas e valores e desenvolver sua autonomia. Ao desenvolver sua autonomia a criança passa a ser vista como sujeito de sua história.

Esta situação faz com que os Centros de Educação Infantil – CEI não se limite apenas ao cuidado com a higiene pessoal, mais também com sua formação educacional, psicologia e social.

Gasbarro (2011) assevera que a escola é espaço das atividades de cuidado responsável por favorecer nas crianças as competências de auto cuidado e as regras sociais e ser capazes de ampliar suas condições de saúde.

Sendo assim, o desenvolvimento infantil é um processo abrangente, cuja linha de evolução permite a identificação de características especiais, que definem momentos do desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento à integração ao ambiente familiar e os primeiros contatos com outras pessoas.

---

<sup>5</sup>Formação: Graduada em Pedagogia/ Serviço Social/Administração Pública. Servidora pública – Assistente Social

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 29 ressalta que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Para a criança a escola aparece muito cedo como um espaço de orientação de suas atitudes e formação de seu comportamento, por ser o primeiro lugar fora do seu ambiente familiar o processo de adaptação pode lhe trazer sofrimento, porém a socialização é fundamental para formação de sua personalidade e dependendo da forma como isso acontece, pode interferir em sua formação até a vida adulta.

Por isso para se obter um excelente resultado nessa adaptação e preciso que se trace estratégias, e a organização física do espaço da sala de aula deve oferecer um ambiente acolhedor onde as crianças se sintam aparadas e acolhidas. Para que isso ocorra alguns fatores precisam ser observados, a iluminação e ventilação do local devem estar adequadas, pinturas, desenhos, figuras, mesas e cadeiras infantis, brinquedos em cantos estratégicos se fazem necessários e podem garantir que a criança consiga se adaptar mais facilmente ao novo ambiente.

Para Oliveira (2010, p.196 apud Gasbarro, 2011, pg. 51):

Todo ambiente, sem exceção, é um espaço organizado segundo certa concepção educacional, que espera determinados resultados. Há sempre um arranjo ambiental, mesmo que isso se traduza na existência de uma sala com pouco mobiliário e poucos objetos e brinquedos ou uma sala atulhada de berços dispostos lado a lado.

A criança tem capacidade de construir seu conhecimento desde que o professor seja o mediador, e permitir que a criança tenha acesso a todos o material disponível em sala fará com que ela seja autônoma para escolher e construir por si só sua aprendizagem.

A criança pode a partir do que tem acesso, constrói, desconstrói e reconstrói seu conhecimento, por isso o espaço da sala de aula de ser diversificados com possibilidade de acesso a diferentes jogos, brinquedos, cantos temáticos, cadeiras, mesas enfim tudo que possa ajudar no desenvolvimento de sua criatividade.

Oliveira (2010, p. 197 apud Gasbarro, 2011, p. 52) assevera que:

[...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções.

A organização do espaço nas creches e pré-escolas deve contar com um ambiente para movimentos, músicas, artes visuais, leitura, natureza, jogos de construção, de mesa e simbólicos, onde o professor será o mediador na construção deste conhecimento repleto de significações para as crianças.

Sobre o espaço físico e os recursos materiais o Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil diz o seguinte:

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição.

É certo que só a disponibilização deste material não irá garantir a qualidade do ensino, mas com a intervenção adequada do professor no uso destes objetos fará com que haja significação e aprendizado de forma divertida e atraente para as crianças.

Na educação infantil o brincar torna-se uma forma privilegiada de aprendizagem e alfabetização, e nesse ato que as crianças carregam suas brincadeiras de conhecimentos adquiridos anteriormente, assim expõem o que veem, escutam, observam e experimentam.

O professor tem papel fundamental no processo de aprendizagem da criança, porém deve levar em consideração que a criança traz consigo experiências e socialização com outros meios, respeitar suas diferenças também é construção de conhecimento.

Cabe ao professor elaborar atividades que chamem a atenção das crianças por meio de jogos, brincadeiras e atividades que as estimulem a pensar, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

### **As múltiplas formas e cenários para desenvolver o conhecimento de forma lúdica.**

A organização da sala de aula é um aspecto muito importante para o trabalho pedagógico principalmente em si tratando da educação infantil, as salas devem ser ventiladas, iluminadas e bem estruturadas como os materiais pedagógicos.

Atividades com pinturas, desenhos, escrita, leituras, observação de desenhos e figuras, propondo atividades de exploração e observação, permitir que a criança tenha acesso a estes tipos de materiais fará com que os utilize com autonomia promovendo nelas a oportunidade de escolher o que quiser fazer, sendo construtora de sua aprendizagem.

A elaboração de cantos temáticos deve é uma proposta a ser trabalhada de forma dinâmica podendo inclusive ser misturadas em meio a outros materiais para promover a sensação de surpresa e por meio deles despertar nas crianças a curiosidade levando-as a desenvolver sua criatividade.

Os espaços das salas de aula devem proporcionar a criança a exploração do corpo e seus movimentos, brincadeiras como amarelinha, boliche, bambolês, jogos de alvos entre outros farão com que se movimentem e conheçam seus limites corpóreos.

Trabalhar com cantos musicais, onde conte com aparelho de DVD, CD, instrumentos musicais, e oportunizar que as crianças tragam o que gostam de ouvir e possam ter o contato com o instrumento. A música tem um papel importante na alfabetização das crianças, por meio dela, elas podem aprender com mais facilidade as letras do alfabeto por exemplo.

Desenvolver artes visuais nas crianças por meio da elaboração de cartazes, com uso de tintas, cola, lápis de cores, fará com que elas expressem seu conhecimento e sentimentos por meio do desenho.

Criar cantos de leituras com vários livros, principalmente aqueles que as crianças trazem de casa, deixar em local que elas tenham fácil acesso, possam pega-los e manuseá-los os torna mais interessante para ela, sempre lembrando sobre o cuidado que devem ter sobre o manuseio, em certas idades livros plastificados são uma boa opção.

Proporcionar a criança o contato com a natureza, uma visita ao parque da escola para observar as flores, formigas e insetos, deixando que eles perguntem sobre o que estão vendo, ter em sala um pequeno vaso com pequenas plantas, e determinar que cada dia alguém cuide da plantinha é uma forma de abordar a responsabilidade com os pequenos.

O uso de quebra-cabeças, peças de montar, dados, jogo da memória entre outros, se tornam metodologias para ensinar regras às crianças, demonstrando que para brincar se faz necessário seguir regras.

Não somente a sala de aula mais toda estrutura da escola precisa ser um espaço acolhedor e acolhedor para as crianças, deve estar preparada para recebê-las e permitir que elas interajam com o ambiente e com outras pessoas, oportunizando o pensar, criar e recriar seus conhecimentos.

### **Conceituando jogos e brincadeiras**

Os jogos e brincadeiras acompanham a humanidade desde os tempos remotos, por isso nesta etapa do trabalho foi realizada uma pesquisa sobre a história da ludicidade. O termo lúdico deriva da palavra *ludus*, que vem do Latim e significa jogo. Segundo o dicionário Michaelis, o termo lúdico significa “aquilo que se refere aos jogos e brincadeiras”.

Através dessa definição podemos associar o significado do lúdico com o jogo, pois ambos têm sentido muito parecidos e são frequentemente utilizados de maneira significativa na educação brasileira.

De acordo com Kishimoto (2002, p. 143 apud ARNAIS, 2012 p. 33)

[...] ao propor o lúdico para ensinar crianças de diferentes idades, em situações estruturadas, com a mediação de adultos, Bruner concebe-o como forma de exploração, estratégia que leva aos pensamentos divergentes, por sua característica pouco opressora e estimuladora da criatividade.

Contudo nem sempre essas atividades foram consideradas elementos de educação e também não eram vistos como brincadeira de criança, na Idade Média, tais atividades ficavam restritas ao divertimento e recreação do público masculino, excluindo a participação de crianças e mulheres.

Naquela época as crianças eram vistas como adultos em miniatura, não havia uma preocupação em adequar os brinquedos para a faixa etária dos pequenos, eles utilizavam os brinquedos e brincadeiras dos adultos.

O brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas, seja na modificação de seu comportamento, formação da sua personalidade, nas motivações, necessidades, emoções, valores, interações/família e criança/sociedade estão associados aos efeitos do brincar.

A criança é um agente ativo em seu próprio desenvolvimento, construindo e adaptando-se ao ambiente e modificando, assim, seus esquemas básicos. Suas habilidades cognitivas não só dependem de conhecimento e perícia específicos, mas também do ambiente que facilitará o brincar da criança. (Piaget, 1978, apud Arnais, 2012, p. 35).

A brincadeira pode ser entendida como atividade social da criança, fundamental para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui para a interiorização de certos modelos de adulto no âmbito de grupos sociais diversos contribuindo para o desenvolvimento infantil (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, VOLUME 1, 1998).

Segundo Maluf (2003), o jogo carrega em si um significado muito abrangente. Ele tem uma carga psicológica, porque, é revelador da personalidade do jogador (a pessoa vai se conhecendo enquanto joga). Ele tem também uma carga antropológica, porque faz parte da criação cultural de um povo (resgate e identificação com a cultura).

Brincar permite a criança interagir com o meio, adquirir experiências, conviver socialmente com o outro, brincando constitui seu universo simbólico reorganizando os significados que constrói, comunica-se. Ao brincar e jogar equilibra-se na teia de significados a que está presa, vai inserindo-se na cultura. (BANDEIRA E FREIRE, 2006)

Portanto, todas essas atividades devem fazer parte do currículo escolar para que a criança consiga construir sua aprendizagem formal e informal.

Autores como Piaget e Vygotsky foram fundamentais para enriquecer os significados do brincar, da brincadeira, do jogo e do brinquedo, para a ampliação das capacidades cognitivas, físicas e psicológicas das crianças.

A Brincadeira: é a ação de brincar, de interpretar, de distrair, pode ser uma brincadeira recreativa de “esconde-esconde”, ou um gracejo, como trocadilhos ou insinuações. (Wikipédia, 2014).

Para Kishimoto (2003 apud ARNAIS, 2012, p. 16), o brinquedo proporciona o “aprender fazendo” e, para ser bem aproveitado, é conveniente elaborarmos atividades dinâmicas, desafiadoras e que exijam a participação ativa da criança.

A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar e continua com seus pares. Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido, ela é desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação, mas também permite a ela interagir com pais, adultos e contemporâneos, bem como explorar o meio ambiente. (KISHIMOTO, 2002, P.139 apud Paidéia, 2006, p. 170).

A experiência do brincar permite as crianças demonstrar sua personalidade, já que estimula a imaginação, a situação da brincadeira proporciona aos indivíduos um conhecimento maior de si próprio e também facilita o processo de socialização.

A educação infantil tem-se revelado como essencial para uma aprendizagem efetiva da criança por meio dela ela se socializa, desenvolve suas habilidades, melhora seu desempenho escolar para o futuro, propiciando ótimos resultados ao chegar ao ensino fundamental. A educação infantil é o verdadeiro alicerce da aprendizagem, e ela quem deixa a criança pronta para aprender.

### **Referências bibliográficas**

- Arnais, Magali Aparecida de Oliveira. Jogos e brinquedos na infância. São Paulo: Editora Sol, 2012.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. FREIRE, Otávio. Antropologia: Infância, cultura e socialização. Cuiabá, Ed. UFMT, 2006.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. FREIRE, Otávio. Antropologia: Infância, educação e cultura. Cuiabá, Ed. UFMT, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. 1.vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 11 de out. 2015.
- Dicionário de Português Online Significado de "jogo". Disponível em <[http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/jogo%20\\_988091.html](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/jogo%20_988091.html)> Acesso em: 10 de set. de 2015.
- GASBARRO, Ana Lúcia Marques. Estrutura e organização da escola de educação infantil. São Paulo: Editora Sol, 2011.
- GASBARRO, Ana Lucia Marques. Orientação e Práticas em Projetos na Infância. São Paulo: Editora Sol, 2011.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, Rj: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).
- OLIVEIRA, Vera Barros de. Jogos de regras e a resolução de problemas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A COMPREENSÃO DE MUNDO DA CRIANÇA A PARTIR DAS CATEGORIAS PAISAGEM E LUGAR

Amanda Souza Lima<sup>6</sup>  
Gisele LeiteBibiano<sup>7</sup>  
Rosineide da Silva Torres<sup>8</sup>

### Resumo

A presente pesquisa demonstra as contribuições dos conhecimentos geográficos para o 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, são elucidadas as categorias paisagem e lugar para a compreensão de mundo da criança. A abordagem tem como ponto de partida o cotidiano do aluno e dentre os resultados observados aponta-se que ao reconhecer os elementos que fazem parte da paisagem bem como o seu sentimento diante desta, a criança gradativamente é capaz de ampliar suas reflexões para a dimensão mundo, percebendo a historicidade e dinâmica existentes na sociedade.

**Palavras chave:** Geografia. Ensino Fundamental. Cotidiano.

### Abstract

This research demonstrates the contributions of geographic knowledge in the 3rd year of elementary school. Thus, the categories landscape and place for the child's understanding of the world are elucidated. The approach has as a starting point the student's daily life and among the observed results it is pointed out that by recognizing the elements that are part of the landscape as well as its feeling towards it, the child is gradually able to expand its reflections to the world's dimension, realizing the historicities and dynamics existing in society.

**Keywords:** Geography. Elementary School. Daily.

### Introdução

No processo de formação docente do aluno dos cursos de licenciatura, o graduando é colocado em contato direto com a realidade escolar por meio do estágio supervisionado, que é parte integrante da matriz curricular do curso.

É no contexto do Estágio Supervisionado na Educação Básica que surge a proposta deste artigo. Diante das significativas reflexões proporcionadas pela etapa de observação do cotidiano escolar, e compreendendo a Geografia como intrínseca a existência humana, questiona-se o ensino desta ciência na escolarização das crianças a partir de seu cotidiano, de modo específico no 3º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>6</sup>Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2015); Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER (2018) Especialista em história, narrativas e identidades – UEG (2019); Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural (GEPER).

<sup>7</sup>Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2016); Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER (2018); Pós-graduanda do curso de Especialização em Educação para Cidadania pelo Instituto Federal de Goiás IFG; Pós-graduanda do curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural (GEPER).

<sup>8</sup>Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005); Licenciada em Geografia pelas Faculdades Integradas Ipiranga (2013); Especialista em Geografia da Amazônia (2016) pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA.

Nesse sentido, discute-se aqui qual a contribuição da Geografia para despertar na criança sua compreensão de mundo a partir de seu espaço vivido, bem como a melhor maneira de estimular esse conhecimento e torná-lo acessível na série já citada, de modo que conhecimentos geográficos sejam pouco a pouco inseridos na rotina escolar das crianças, respeitando seu ritmo de assimilação e aprendizado.

A pesquisa desenvolvida foi de cunho investigativo, com abordagem de metodologia qualitativa, e teve por base a vivência do Estágio Supervisionado na Educação Básica em uma escola da rede municipal de ensino no município de Cabeceiras – GO, experiência que proporcionou reflexões acerca do cotidiano escolar.

Na efetivação do estágio, durante o período de observação foram levantadas inquietações acerca da compreensão de mundo da criança, fator que delimitou os objetivos da pesquisa.

Desse modo, o estudo apresentado tem como fundamentação o levantamento e discussão de referencial teórico pertinentes ao tema proposto, e apresentação de resultados com base na aplicação de um plano de aula elaborado, que visou demonstrar como as categorias geográficas: Paisagem e Lugar contribuem na compreensão de mundo da criança.

### **Breves considerações quanto a Geografia no Ensino Fundamental**

A vivência do aluno é fator essencial em seu processo de ensino aprendizagem, uma vez que é a partir de sua interação com a natureza e a sociedade que o mesmo é capaz de ampliar seu conhecimento no que diz respeito ao *eu* e ao *mundo*.

Nesse contexto, insere-se a Geografia, que é uma ciência capaz de trazer grandes contribuições ao oferecer subsídios para que o aluno realize a leitura e compreensão do mundo, ao mesmo tempo em que reconhece seu papel dentro da sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 75) evidenciam que,

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da geografia mais adequadas para os alunos em relação à sua faixa etária [...] *Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetiva.* (grifo nosso).

Considerando o exposto, quanto à acessibilidade desses conhecimentos ao aluno, Nóbrega (2007) compreende que não se deve privar os alunos da aprendizagem proporcionada a partir da espacialidade que ele está em contato. Nesse sentido, ao abordar as categorias Paisagem e Lugar, considera-se o espaço vivido e ocupado pela criança como conceitos capazes de contribuir significativamente na construção de seu conhecimento, uma vez que é comum as crianças demonstrarem interesse por questões ligadas à investigação do meio que ela vive.

É importante, sobretudo que a aprendizagem seja construída em conjunto entre educador e educando, na qual o professor seja um mediador, conduzindo o ensino de forma pautada na realidade e conhecimento do aluno, Santos (2010, p. 53) acrescenta que, “no processo de ensino-aprendizagem há uma interação entre o aluno e o conhecimento que é mediado pelo professor, pois ele vai construir o conhecimento com ajuda do professor e não somente recebê-lo pronto”.

Bogo (2010, p. 36), afirma que “as construções sociais, o desenvolvimento mental dos indivíduos, de sua capacidade de conhecer e conceber o mundo e nele atuar dependem das relações que os indivíduos estabelecem com o meio e de como apreendem tal realidade”.

Logo, considerando que a aprendizagem não acontece de forma isolada, o aluno é colocado como um ser social, que ao se manifestar socialmente efetua trocas e gera conhecimento, sendo o aluno, portanto, um indivíduo ativo na produção e transformação do meio e no processo de construção do seu conhecimento.

### **O ensino de Geografia: o lugar e a paisagem na compreensão de mundo da criança.**

Por vezes no cotidiano escolar, a Geografia é vista como uma disciplina secundária e pautada na memorização, no entanto, quando esta ciência é abordada de forma crítica, a mesma é capaz de assumir seu papel na vida dos estudantes, promovendo a compreensão da organização do espaço geográfico. Antunes (2010, p.37) considera que “ensina-se Geografia para que os alunos possam construir e desenvolver uma compreensão do espaço e do tempo, fazer uma leitura coerente do mundo e dos intercâmbios que o sustentam”.

A Geografia contempla abordagens e discussões de conceitos que são capazes de ampliar a compreensão das dinâmicas que ocorrem no meio e na sociedade. Dentro desta ciência, é preciso elucidar a *Paisagem*, conceito que comumente é associado aquilo que se vê, ou seja, que é percebida por meio da visão, no entanto, em sua leitura é importante considerar que a mesma “não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. (...) e a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão” (SANTOS, 1988, p. 62).

É válido ressaltar que a paisagem não deve ser considerada de forma isolada de outros elementos, Callai (2005), afirma que quando se faz a leitura de determinada paisagem, a partir dela existe a possibilidade de descobrir a história daquele lugar, e das pessoas que ali vivem, refletindo sobre as transformações e significados ali existentes, desse modo, a paisagem adquire significados à medida que o ser humano se relaciona com a mesma.

Dessa maneira, na abordagem aqui proposta, torna-se indiscutível a necessidade de vincular os conhecimentos relacionados à Paisagem ao de outra categoria Geográfica, que é o *Lugar*.

Para esse estudo, o lugar é entendido em sua concepção Humanística, que é definido de forma breve por Tuan (2011, p. 8) como “qualquer localidade que tem significado para uma pessoa ou grupo de pessoas”. Acrescenta-se ainda que, “é um local em que se conhece, que se vive, que temos boas ou más lembranças. Ele é o nosso mundo vivido, ele envolve pessoas, experiências”. (SUESS e LEITE, 2016, p. 80)

[...] a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos: uma praça, onde se brinca desde menino, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina, de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. (PCN de Geografia, 1997, p. 76).

Desse modo, assim como aponta os PCN's de Geografia, (1997) a categoria paisagem está intimamente relacionada à categoria lugar, uma vez que aquela, ganha “significados para aqueles que a vivem e a constroem” (p. 74).

Assim, é perceptível como Paisagem e Lugar são categorias relacionadas uma a outra. Enfatiza-se aqui que quando esses conhecimentos são abordados de forma a incluir o aluno, o seu lugar e as paisagens observadas e sentidas pelo mesmo, a sua curiosidade e observação são aguçadas, instigando-o a conhecer e compreender o desconhecido.

### **Docência: análises e reflexões acerca do ensino da leitura da paisagem e do entendimento do lugar, para a compreensão de mundo da criança**

A compreensão de mundo vai muito além da leitura de paisagens e do reconhecimento do lugar, uma vez que o espaço geográfico é multifacetado e abrange inúmeras possibilidades de análises e reflexões. Entende-se aqui, que principalmente no que diz respeito ao 3º ano do Ensino Fundamental, quando o espaço vivido da criança é tomado como ponto de partida de reflexões dos mais variados aspectos, a leitura e compreensão de mundo se torna mais acessível para a criança.

Callai (2005, p. 228) considera que

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos).

Nesse mesmo sentido, Freire (2011) acrescenta que “a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (p. 119).

Desse modo, foi elaborado um plano de aula que considera a premissa apontada pelos autores, em que, para desenvolver a compreensão de mundo das crianças, primeiro é viável que se considere o vivido pelas mesmas. Assim sendo, aprender a ler e compreender o mundo “é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens” (CASTELAR, 2000, p. 30).

Pontuschka (1999) assim acrescenta,

As condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida para sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico, dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular (p. 133).

Considerando o exposto, o plano de aula elaborado para a 3º ao do Ensino Fundamental, teve por objetivo desenvolver a curiosidade das crianças no que diz respeito às paisagens existentes em seu cotidiano, bem como o reconhecimento do lugar que elas vivem, realizando posteriormente uma reflexão juntamente com os alunos acerca da compreensão de mundo das mesmas.

Nesse sentido, o primeiro momento prático dessa pesquisa, se concretizou na docência realizada no Estágio Supervisionado no dia 27 de fevereiro de 2018, oportunidade em que foi realizada uma roda de conversa acerca da vida dos alunos para que os mesmos pouco a pouco se sentissem confortáveis para expor aquilo que pensam. Quando foi percebida a interação espontânea dos alunos na roda de conversa, foi entregue uma folha A4 em branco e solicitado que os mesmos fizessem o desenho de uma paisagem.

Em sua maioria, os alunos fizeram desenhos relacionados a natureza, demonstrando assim, que na percepção dessas crianças, a paisagem estava relacionada a elementos naturais. Após essa constatação os alunos foram convidados a fazer uma representação de sua casa, de sua rua e do caminho que percorrem até a escola.

Logo em seguida foi apresentado aos alunos o conceito de paisagem, para ampliar a compreensão dos mesmos, foram feitas as seguintes indagações: “Qual o cheiro que você sente no caminho da escola? ”, “Quais são os sons que você escuta nesse percurso? ” Demonstrando como aponta Santos (1988), que a paisagem não se restringe apenas a visão, podendo ser percebida também a partir do olfato, da audição e de outros sentidos humanos.

Straforini (2001, p. 49) considera que “a realidade assume [...] o centro de todo o processo desencadeador. É na realidade que se encontra a concretude do mundo”. Desse modo, por meio da exposição de fotografias antigas, foi realizada uma leitura da paisagem local com os alunos, as fotografias expostas colocaram em evidência, locais conhecidos na cidade, tais como: praças, igreja e prefeitura. Os alunos foram convidados a refletir sobre as seguintes questões: “Será que a praça/igreja/prefeitura sempre foram como vocês as conhecem hoje? ”, “Quais as diferenças entre a fotografia e a realidade atual? ”, “O que vocês acham que ocasionou essas transformações?”, “Nas fotografias existem mais elementos naturais ou humanos?”, “E na atualidade?”.

Tais questões foram capazes de estimular a observação dos alunos, que perceberam que toda e qualquer paisagem não é estática e sim composta de um complexo dinamismo. É importante destacar que para a pergunta “O que vocês acham que ocasionou essas transformações? ” As crianças apresentaram respostas como: “para construir casas”, “para trabalhar”, “para morar”, dessa forma, a partir da transformação ocorrida nas fotografias apresentadas, as crianças compreenderam que “as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades” (CALLAI, 2005, p. 228).

Posteriormente, para falar sobre a categoria Lugar, inicialmente foram feitas as seguintes perguntas aos alunos: “Qual o motivo de ali residirem? ”, “Qual o local que mais gostam de ir? ”, “Qual o sentimento que possuem pelo local que moram? ”, “Quais as transformações que observaram na rua de sua casa ao longo do tempo?”.

Para a pergunta “Qual o sentimento que possuem pelo local que moram? ”, os alunos apresentaram colocações como: “lá eu me sinto bem”, “eu me sinto protegido na minha casa”, “na minha casa moram as pessoas que eu amo”. Foi possível perceber que os alunos possuem um sentimento positivo pelo lugar que moram, assim, a partir das respostas dos alunos, foi explicado o conceito de Lugar, deixando claro que este se refere ao local no qual são criados significados e sentimentos.

De acordo com Straforini (2001, p. 59)

Pelo lugar, as crianças do ensino fundamental irão agir sobre o seu objeto de conhecimento, e ao mesmo tempo, essa ação possibilitará uma compreensão de totalidade, desvendando alguns dos interesses externos causadores de tantas contradições reconhecidas no espaço.

De modo a concretizar o aprendizado dos alunos, foi narrado o cordel “Zé de Lunato”, de autoria de Paulo Dantas, que assim coloca:

Meu primo Zé de Lunato resolveu me visitar, saindo lá do sertão mandou-se de lá para cá, e quando avistou São Paulo, não deixou de se assombrar. Primeiro viu que a cidade era muito diferente, viu prédios, arranha-céus, viu carros e muita gente e até para sentir na pele, ficou preso numa enchente. No outro dia de manhã, saímos para passear, era grito, buzina, povo para lá e para cá. Ele achava tudo estranho, não tardando em me falar: “Mas rapaz, que vida doida que vocês levam por aqui, o povo trabalha tanto que nem pode usufruir, e corre desesperado, sem saber para onde ir. Isso é pura alienação, já não estou mais aguentando eu vou voltar para o meu sertão, que lá sim me reconheço, não tem melhor sensação. Sinto falta de andar tranquilo e despreocupado sentindo a brisa do vento, ouvindo o mugido do gado, sentar as margens de um rio num dia ensolarado, já me cansei de São Paulo, mas primo, eu lhe agradeço sua acolhida foi boa, certamente eu não me esqueço, e quando bem entender, tu sabes meu endereço.” (2015, disponível no youtube, canal GeoVersos).

O cordel apresentado abrange concomitantemente as categorias Paisagem e Lugar, assim, foi demonstrado para os alunos que os conceitos aprendidos naquela aula estão intrinsecamente relacionados, pois a medida que o homem estabelece relações com a paisagem, a mesma se torna preenchida por significados e, portanto, se configura como um lugar.

Posteriormente, os alunos foram conduzidos a realizar reflexões sobre: “Só a minha cidade é assim?”, “É apenas no lugar que eu vivo que o homem age dessa forma com a natureza?” Essas e outras questões despertaram o olhar das crianças para a dimensão do mundo.

Assim, a partir dessas reflexões os alunos começaram a expor sua opinião, levantando hipóteses e justificando sua fala. Como bem enfatiza Straforini (2001, p. 57)

Não se espera que uma criança possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de convívio e vice-versa. No entanto, privá-la de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações é uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma educação voltada para a cidadania.

Isto posto, existe aqui a consciência de que a Paisagem e o Lugar sozinhos não dão todo o suporte para que as crianças compreendam o mundo, no entanto, a partir da assimilação dessas categorias a criança aprende a refletir e analisar o meio vivido, se aproximando cada vez mais da compreensão das relações e dinâmicas existentes no mundo.

### **Considerações Finais**

Foi apresentado nesse estudo reflexões sobre as possibilidades que o ensino da Geografia apresenta para o aluno do 3º ano do Ensino Fundamental em sua compreensão de mundo a partir das categorias paisagem e lugar, trabalhadas a partir da realidade vivida pelo aluno. Foi demonstrado aqui que a partir do ensino da Geografia o aluno é levado a desenvolver sua capacidade de observação, análise e crítica do meio que ele vive, bem como da realidade global, considerando principalmente o cotidiano da criança.

A metodologia utilizada visou demonstrar que, a partir do momento que o aluno se sente inserido na abordagem realizada pelo professor, e quando este método tem como ponto de partida o aluno e suas vivências, a aprendizagem tem significativas chances de ser melhor, pois um significado foi atribuído ao conhecimento produzido.

Nesse sentido, torna-se inquestionável a importância de que as noções de mundo da criança sejam trabalhadas a partir do seu cotidiano, aqui é importante destacar que sejam tomados como referência principalmente sua cidade, sua casa, a escola e o caminho percorrido entre ambas, e diante da observação e leitura daquilo que se vive, a criança começa a compreender a dinâmica das relações existentes no mundo.

### Referências

- ANTUNES, C. (Org.). **Geografia e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOGO, Jordana. **A linguagem conceitual geográfica: uma dimensão da prática docente no ensino fundamental**. Caxias do Sul, 2010, p. 224. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Fundamental**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>> Acesso em: 01 de março de 2018
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Secretaria de educação Fundamental. 2. ed. Rio De Janeiro: DP&A, 2000.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>> Acesso em: 01 de março de 2018.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **A alfabetização em geografia**. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de. **Geografia e educação infantil: Os croquis de localização** – um estudo de caso. Universidade de São Paulo. Tese. 188 p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-15102008-120233/pt-br.php>> Acesso em: 02 de março de 2018.
- PONTUSCHKA, Níbia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani, Alessandri. **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SANTOS, Laudenides Pontes dos. **O estudo do lugar no ensino de Geografia: os espaços cotidianos na geografia escolar**. Dissertação de mestrado. Universidade estadual paulista, programa de pós-graduação em Geografia. 2010. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95559/santos\\_lp\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95559/santos_lp_me_rcla.pdf?sequence=1)> Acesso em: 02 de março de 2018.
- STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. Universidade de Campinas, instituto de geociências. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/287405/1/Straforini\\_Rafael\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/287405/1/Straforini_Rafael_M.pdf)> Acesso em: 02 de março de 2018.
- SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. Estudar o lugar para compreender a si mesmo e o mundo: análise de uma experiência pedagógica em Geografia desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 12, p. 74-98, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/viewFile/341/220>> Acesso em: 03 de março de 2018.
- TUAN, Yi-Fu. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. **Geograficidade**, v. 01, n. 01, p. 4-15, Inverno 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/1/pdf>> Acesso em: 03 de março de 2018.
- Enviado em 30/04/2020  
Avaliado em 15/06/2020

## DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E AS LIBERDADES SEGUNDO AMARTYA SEN

Ana Chrystinne Souza Lima<sup>9</sup>

Uallace Carlos Leal Santos<sup>10</sup>

Wania Lima Fernandes<sup>11</sup>

Edi Augusto Benini<sup>12</sup>

### Resumo

Dada a importância da Educação Inclusiva no Brasil, propõe-se com esta revisão de literatura abordar a temática do Direito Fundamental à Educação e a acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito educacional, correlacionando-as com a teoria das liberdades substantivas de Amartya Sen. Este autor em sua teoria trata dos fatores importantes para o desenvolvimento, dando protagonismo ao desenvolvimento humano, não deixando de lado o cunho econômico. Sendo a capacidade política de efetivar tais direitos o resultado dialético do avanço das liberdades substantivas.

**Palavras-Chave:** Direito Fundamental. Educação Inclusiva. Liberdades Substantivas.

### Abstract

Given the importance of Inclusive Education in Brazil, this literature review addresses the theme of the Fundamental Right to Education and the accessibility of students with special educational needs in the educational field, correlating them with Amartya Sen's theory of substantive freedoms. This author, in his theory, deals with the important factors for development, giving prominence to human development, not neglecting the economic nature. The political capacity to enforce such rights is the dialectical result of the advance of substantive freedoms.

**Keywords:** Fundamental Law. Inclusive education. Substantive Freedoms.

### Introdução

A Declaração de Salamanca, que adveio de uma Conferência realizada na cidade de Salamanca na Espanha em meados de 1994. Esta declaração, um documento de cunho de Direito internacional, proporcionou que os Estados Membros da ONU discutissem meios para sanar as dificuldades enfrentadas na Educação Inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais.

Tal Conferência fora de suma importância, haja vista que a significação da expressão necessidades educacionais especiais foi ampliada englobando não e tão somente aquele indivíduo que tem alguma limitação física ou distúrbio mental ou de personalidade. A partir dessa Declaração é

---

<sup>9</sup> Graduada em Direito pela Faculdade Católica Dom Orione (2014); Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal pela Faculdade Católica Dom Orione (2016); Mestranda da Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (UFT).

<sup>10</sup> Graduado em Direito pela Faculdade Católica Dom Orione (2014); Especialista em Direito Constitucional e Docência Universitária pela Faculdade Católica Dom Orione (2016); Mestrando da Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (UFT).

<sup>11</sup> Graduada em Direito pela Faculdade Católica Dom Orione (2017); Mestranda da Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (UFT).

<sup>12</sup> Graduado em Administração Pública pela Unesp (1999), Mestre em Administração Pública e Governos pela FGV-SP (2004) E Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2015).

considerada necessidade educacional especial todo aquele que tem dificuldade de acesso ao ambiente escolar, ou melhor, é considerado necessidade educacional especial aquele indivíduo que sofre abuso sexual, violência doméstica, ou que a escola é de difícil o acesso, enfim, a Declaração de Salamanca é um marco na história da educação inclusiva mundial, sendo ratificada por muitos países. Nesse processo de reconhecimento, as grandes convenções e conferências políticas tem tido um peso decisivo na evolução do amparo público para uma educação cada vez mais inclusiva.

No ordenamento jurídico brasileiro, tal compreensão foi incorporado por meio de uma lei especial, que regulamenta a educação especial, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20-12-1996), que trouxe maior exequibilidade no entendimento da Constituição Federal, que determina que a educação deverá ser considerada como dever do Estado e da família e um direito de todos (art. 205 da Constituição Federal). Vigora na referida lei o pressuposto de eliminar toda e qualquer dificuldade do educando, na tentativa de incluir um aluno com necessidade educacional especial no âmbito escolar.

### **Abordagem metodológica**

O presente artigo foi elaborado a partir de uma articulada revisão de literatura, ou seja, dialogando coma teoria das liberdades substantivas de Amartya Sen com o processo de construção e efetivação do direito fundamental a educação. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca evidenciar a importância de uma consistente base teórica para o avanço político dos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

### **O Direito Fundamental à Educação e a Educação Inclusiva:**

O Direito Fundamental à Educação é uma prerrogativa dos cidadãos brasileiros prevista na Constituição Federal de 1988, como sendo um direito de ordem social, especificamente no artigo 205 quando diz:

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

A Constituição Federal de 1988, nossa atual carta magna, traz a educação em seu bojo legal como uma das garantias sociais, sendo tais garantias parte do grupo que subdivide os Direitos e Garantias Fundamentais. Para tanto que Direito é aquilo que está previsto em lei interna nacional, ou seja, tudo o que a norma jurídica prevê, sendo assim meramente declaratório. E, garantias dizem a respeito da seguridade e/ou segurança jurídica para que se efetivem os Direitos declarados inerentes aos cidadãos, ou seja, as garantias são assecuratórias.

Segundo Lenza (2012): “os direitos são as prerrogativas que está no corpo legal da Constituição Federal bens e as garantias seriam os meios de modo que assegure a efetivação de tais direitos”.

Ainda no bojo constitucional, o artigo 205 diz que a educação é dever do Estado e da família para a sua devida promoção. O arcabouço do sistema constitucional que envolve a educação, elenca uma série de regras com fulcro na lei e com o intuito definir os tipos de processos a serem tomadores e/ou seguidos no ensino das pessoas com necessidades especiais, para que se tenha uma efetivação na aprendizagem destas.

Pode-se dizer que a educação inclusiva é uma forma de promover a educação adaptativa, ou melhor, a escola é quem tem que se adaptar às necessidades de cada aluno e não o inverso num processo passivo ou subordinado de integração. O projeto educacional tem que englobar as práticas pedagógicas que visem à interação social no âmbito escolar, respeitando a individualidade de cada aluno e defendendo os valores éticos.

De acordo com Mitler (2003) no que diz respeito ao:

[...]campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (MITLER, 2003, p. 25).

Dentre os autores que marcam a diferença entre a integração e inclusão, podemos citar Werneck (1997, p 51-53), quando diz:

O sistema de integração é organizado à partir do conceito de corrente principal, conhecido como “mainstream” [...] O processo de integração através da corrente principal é definido pelo chamado de cascatas. Nele, todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. Podem tanto descer ou subir na cascata em função de suas necessidades específicas. [...] A inclusão questiona o conceito de cascatas. [...] A objeção é que o sistema de cascatas tende para a segregação [...] porque um sistema que admite tamanha diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem acompanhar a turma no ensino regular não força a escola a se reestruturar para mantê-los. [...] Inclusão é, assim, o termo utilizado por quem defende o sistema caleidoscópico de inserção [...] A inclusão exige rupturas (WERNECK, 1997, p51-53).

Rejeitando quaisquer sistemas hierarquizados de integração, e reportado a prática da inclusão, Sasaki (1997) a conceitua como:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p. 41).

Como diz Mantoan, (1995) “tudo depende de qual lado estamos e de em quais princípios se acredita”. Sanchez (2005) diz que o processo da educação inclusiva passa por um processo onde envolve a “cooperação/solidariedade, respeito às diferenças, comunidade, valorização das diferenças, melhora para todos, pesquisa reflexiva”.

Acompanhando esta aspiração social, consta no artigo 208 e incisos as prerrogativas para a promoção da educação pública a ser promovida pelo Estado, entre as faixas etárias de 4 (quatro) anos aos 17 (dezessete) anos, assegurando para tanto a sua oferta gratuita incluindo os que não puderam de alguma forma ter acesso à educação quando na idade própria. Ainda tornando a promoção da educação pública e/ou ensino médio como universal, isto é, abrangendo a todos sem distinção.

Tal prerrogativa engloba ainda o atendimento educacional especializado aos que dela necessitam ou aos portadores de necessidades especiais. Bulos (2009) diz que “além de explicitar princípios e normas atinentes à educação, o Texto de 1988 albergou, em seu seio, normações universais, vetores generalíssimos, aplicáveis ao processo educacional e, em particular, ao processo de ensino/aprendizagem”.

Podemos observar como a carta magna de 1988 resultou da capacidade política de efetivar condições para a liberdade substantiva.

### **Políticas Públicas**

As Políticas Públicas têm por objetivo a garantia para que sejam cumpridos, logo efetivos, os direitos e deveres inerentes a todos os cidadãos brasileiros natos ou naturalizados e reconhecidos no arcabouço jurídico. Portanto, esse fato culmina na criação de novas leis que possuem metas e orçamento para serem cumpridas. No entanto, a constituição do serviço público requer, além de um fundamento democrático, formas burocráticas que proporciona a promoção dos direitos e a obrigação do Estado no cumprimento de seus deveres, logo, é também um espaço político de permanente reivindicação cidadã.

Segundo os ensinamentos de Elenaldo Celso Teixeira:

[...] políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p.2)

Observa-se que permanece em aberto a constituição de políticas públicas para educação que tenham como eixo estruturante a lógica da inclusão para o bem-estar social, e não a integração numa determinada ordem social. É significativo a elaboração, por parte do Ministério da Educação (MEC, 2005) um manual de política pública sobre a educação inclusiva. Se aproximando das aspirações por uma inclusão efetiva, este documento ressalta que para ter sucesso na inclusão dos alunos com necessidades especiais é preciso que o professor tenha condições de trabalho para tanto. Portanto segundo MEC (2005) a educação inclusiva requer muito mais do que o simples engajamento do professor:

Uma política educativa que afirme que sobre o professor recaem as esperanças de melhoria da educação brasileira tem como único efeito situar o professor frente a um ideal que adquire mais a dimensão de um “fardo” a ser carregado solitariamente que de uma possibilidade a ser concretamente alcançada. Esta situação é facilmente verificável através das inúmeras queixas veiculadas pelos professores, muitas vezes impotentes, diante das dificuldades para atender a diversidade de seus alunos (MEC, 2005, p. 09).

Diante das variadas necessidades educacionais especiais é preciso que se aplique metodologias diversas e adequadas para cada perfil de aluno que uma sala de aula possui. Isto inclui o preparo e o engajamento dos professores, mas não só, também é preciso estrutura e condições de trabalho para que o professor empregue adequadamente boas metodologias e práticas pedagógicas para que se alcance o sucesso do ensino inclusivo. Assim como podemos observar na legislação especial que estabelece as diretrizes da educação nacional, LDB (1996), que foi recentemente alterada, mais precisamente em 2018, dá outras providências no que diz respeito à educação especial, vejamos o art. 58 e seus parágrafos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. **(Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).**

Diante do exposto, o reconhecimento da educação inclusiva se realizou juridicamente no Brasil apenas na carta magna de 1988, e mesmo em 2005 um órgão oficial da educação (MEC) releva que políticas públicas para a educação especial se encontram se processo de formação ou aprimoramento.

### **As Liberdades segundo Amartya Sen**

Segundo Amartya Sen, as liberdades substantivas são o arcabouço do desenvolvimento, lhe imprimindo um sentido racional e humanista mais consistente do que a mero, e muitas vezes contraditória, ampliação da produção de riqueza material.

Nessa perspectiva, para se alcançar um padrão efetivo de desenvolvimento é de suma importância que se observem como se dão as capacidades de escolha das pessoas, uma vez que se ocorrer o oposto, não se tem a liberdade de fato, pois “o desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo com a melhora de vida que levamos e das liberdades que desfrutamos” (SEN, 2010, p. 29).

Portanto, um processo benéfico de desenvolvimento está relacionado diretamente com a ampliação das liberdades de escolha, que segundo SEN são liberdades instrumentais dos indivíduos que se configuram em cinco eixos, quais sejam: 1) liberdade política; 2) facilidade econômica; 3) garantia de transparência; 4) segurança protetora; 5) oportunidade social (SEN, 2010, p. 58). Essas seriam elementos estruturantes do desenvolvimento.

Cabe-nos a partir da filiação teórica deste trabalho, buscar melhor entendimento acerca da promoção ou não do desenvolvimento a partir da liberdade, ou melhor, dizendo, das capacidades de escolhas dos indivíduos.

Dessa forma, ganha relevo a questão educacional para base para a formação da autonomia do indivíduo, no sentido de ser capaz de articular a compreensão adequado dos mundos ou das questões que lhe são apresentadas com a capacidade crítica ou analítica de pensar alternativas e, assim, fazer escolhas de forma não dependente ou subordinada a algum tipo de tutoria, logo, em uma perspectiva emancipatória, nos seguintes termos:

Sem dúvida articular reflexões e conteúdos críticos na educação formal, dentro dos espaços que vão surgindo pelas contradições do real, podem fornecer importantes conhecimentos e “bagagem cultural” para os indivíduos que buscam lutar pela sua emancipação. Mas ela por si só não “ativa” tais indivíduos, e nem tampouco “institui” processos de luta anti ou contra uma situação de alienação, a formação de práticas de superação do status quo é um elemento eminentemente ideológico e político (BENINI, sp. 2018).

No entanto, a educação formal precisa se moldar as necessidades dos educandos para ser efetiva e inclusiva no seu objetivo de constituir sujeitos capazes do exercício da sua liberdade.

Para isso, o acesso à educação e, sobretudo do a Educação Inclusiva é um indicador estruturante do desenvolvimento, pois sem a garantir de indivíduos plenos, capazes de compreender a realidade e empreender novas realizações, qualquer processo de desenvolvimento se exaure. Se há um mal desenvolvimento, há um mal-estar social e, portanto, não se obtém um legítimo e benéfico desenvolvimento. Inclusive para demonstrar de forma mais explícita tal desafio, o economista indiano Amartya Sen ajudou na elaboração do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), um indicador que ajuda que avaliar o real conteúdo do desenvolvimento, e dentro deste cálculo, está a educação. Em vista disso, se a própria escolha, social e política, por parte de indivíduos plenos, de qual desenvolvimento eles almejam, é parte constitutiva da liberdade, então a sua ampliação substantiva é o principal meio e fim do desenvolvimento.

Enfim, o desenvolvimento relaciona-se diretamente à capacidade que pode ser entendida como:

A “capacidade” [capability] de uma pessoa consiste nas combinações alternativas de funcionamentos cuja realização é factível para ela. Portanto, a capacidade é um tipo de liberdade: a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos (ou, menos formalmente expresso, a liberdade para ter estilos de vida diversos (SEN, 2010. p. 105).

A educação é considerada uma liberdade real, pois se trata da liberdade de se escolher uma profissão, e está ligada a expansão de capacidades das pessoas que tiveram aceso a uma educação de qualidade e emancipatória. Como esta liberdade é relacional, ou seja, também depende de uma ampliação compartilhada ou conjunta das capacidades do indivíduo, a educação especial é item fundamental e não meramente extraordinário do desenvolvimento, uma vez que ela garante que as desigualdades acidentais ou eventuais nas necessidades dos educandos não se reproduzem em desigualdade nas capacidades do exercício da sua liberdade.

### **Considerações Finais**

Considerando que a Educação é um Direito Fundamental assegurado na Constituição de 1988 no rol do artigo 205 quando diz que a educação é um direito de todos e que é dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la assim como a sociedade deve colaborar, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, CF/88). E que segundo Amartya Sen com sua teoria das liberdades substantivas quando trata dos fatores que podem proporcionar o desenvolvimento de um determinado país, a educação é considerada um desses fatores, uma vez que a partir da promoção e do acesso à uma educação pública de qualidade, esta será responsável por expandir as capacidades das pessoas, e uma vez que se expande as capacidades, expande-se as liberdades. Portanto como cita Sen (2010) “o desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo com a melhora de vida que levamos e das liberdades que desfrutamos” (SEN, 2010, p. 29).

No que diz respeito à educação especial, a Constituição Federal no inciso III, do artigo 208, garantindo o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede pública de ensino e que é dever do Estado a efetivação. Ainda prevê a LBD, recentemente alterado e atualizado, que é direito do aluno com necessidades educacionais especiais, o acompanhamento, durante a vida escolar, por um profissional especializado quando houver necessidade. Tal prerrogativa engloba ainda o atendimento educacional especializado aos que dela necessitam ou aos portadores de necessidades especiais. Portanto se faz necessário que sejam criadas políticas públicas e educacionais com devida promoção pelo Estado.

## Referências

- BENINI, Edi Augusto. **Problemáticas de uma práxis educativa para a emancipação.** REVISTA PANORÂMICA, v. 24, p. XXX, 2018.
- BRASIL. **LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 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). Acesso em: 17 de abril de 2020.
- BULOS, UadiLammêgo. **Direito constitucional ao alcance de todos.** São Paulo: Saraiva 2009.
- FERREIRA, Windyz B. **Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Revista da Educação Especial - Out/2005, N° 40.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado.** 16ª. ed. São Paulo, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** In: \_\_\_\_\_; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 1995, p. 15.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MEC - Ministério da Educação. **DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO.** Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 28 de mar de 2020.
- MITLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** Revista da Educação Especial - Out/2005, N° 07.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SEN, Amartya. **O Desenvolvimento como Liberdade.** São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** AATR. Salvador: 2002.
- UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: Espanha, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Trad. Grupo de Desenvolvimento e Rítmicos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas - USP. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- WERNECK, Claudia (1997) **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- Enviado em 30/04/2020  
Avaliado em 15/06/2020

## O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM-AVA COMO FORMA DE RECURSO PARA O APRENDIZADO NA EAD: UM ESTUDO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM UMA IES FEDERAL

Anna Carolina Silveira Coury Pacheco<sup>13</sup>  
Eduardo José Cezari<sup>14</sup>  
Jose Damiao Trindade Rocha<sup>15</sup>  
Suzana Gilioli Costa Nunes<sup>16</sup>  
Flavio Augustus da Mota Pacheco<sup>17</sup>

### Resumo

Este estudo possui como objetivo conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem, e seus recursos como forma de aprendizagem utilizados pelos Professores do curso de administração pública à distância em uma Instituição de Ensino Superior Federal. A metodologia a ser utilizada, foi o uso de pesquisa bibliográfica, descritiva, documental utilizando a abordagem qualitativa, por meio de entrevista. Para coleta de dados, foi acessado o PPC- Projeto Político Pedagógico do curso, e o AVA. Foi utilizado também roteiro de entrevista semiestruturadas com 5 Professores, e um coordenador pedagógico do curso de administração pública. Com o estudo percebeu-se mais pontos positivos, do que desafios nessa etapa. Estatisticamente, 39% de indicadores relacionados a desafios, e 61% relacionados aos pontos fortes. Sobre esta etapa destaca-se os desafios: Desconhecido dos Professores de todos os novos recursos, participação integral dos Professores nas capacitações e inovação no ambiente de postagem de material.

**Palavras-chave:** Ambiente Virtual de Aprendizagem. Educação a distância. Pedagogia.

### Abstract

This study aims to know the Virtual Learning Environment, and its resources as a way of learning used by teachers of the distance public administration course in a Federal Higher Education Institution. The methodology to be used was the use of bibliographical, descriptive, documentary research using the qualitative approach through interview. For data collection, it was accessed the PPC- Pedagogical Political Project of the course, and the VLE. It was also used semi-structured interview script with 5 teachers, and a pedagogical coordinator of the public administration course. With the study we noticed more positive points than challenges at this stage. Statistically, 39% of indicators related to challenges, and 61% related to strengths. This step highlights the challenges: Teachers not aware of all the new features, full teacher participation in training and innovation in the material posting environment.

**Key-words:** Virtual Learning Environment. Distance Education. Pedagogy

---

<sup>13</sup>Graduada em Administração pela Faculdade Objetivo de Goiânia, Especialista em Gestão de Pessoas, Mestranda em Educação pela UFT.

<sup>14</sup> Doutor em Educação em Ciências e Matemática - UFMT/REAMEC; Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins

<sup>15</sup>Pós-Doutor/UEPA. Doutor em Educação/UFBA. Docente do Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE. Docente do PPGE/UFT. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação UFT

<sup>16</sup>Pós doutoranda pela Univ. de Coimbra, pós doutora pela UNESP, com pesquisa ligada à Transparência Pública, doutora em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é professor adjunto do curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins.

<sup>17</sup> Possui graduação em Administração de Empresas (2002), Doutorado em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2012). Professor do Centro Universitário Católica do Tocantins

## **Introdução**

A internet, de fato é um recurso idiossincrático na oferta de um curso EaD; e é o canal mais popular, para entregar o conhecimento ao estudante. A rapidez no uso de um hipertexto, ou seja: o simples clicar sobre uma palavra gera uma nova informação, o que o torna tão utilizado. Assim têm-se uma nova maneira de obter informações, uma nova forma de ler sobre um determinado assunto, a chamada: navegação. O uso da multimídia (vídeo, som e imagem) para exposição da informação em meio computacional, hipermídia, associado ao hipertexto faz com que a navegação se torne ainda mais agradável e atrativa, proporcionando uma interface amigável (MORAN, 2018). Por meio do acesso, a hipermídia faz o aluno rever os modelos dos materiais didáticos e referências para pesquisa. Corrobora a troca da maioria das informações com origem em divulgações manuscritas para o meio eletrônico.

A internet pode então ser aproveitada na educação de diversas formas: no auxílio a pesquisas escolares, na requalificação dos Professores nas mais diversas áreas do conhecimento, no apoio ao ensino a distância, por meio da utilização dos serviços oferecidos para intermediar a comunicação entre aluno-aluno e aluno-Professor, na criação dos ambientes de aprendizagem para determinadas áreas de concentração, entre outras. (NEVADO et al, 2009). Por meio da internet, de fato, tem-se todo tipo de recurso midiático na sociedade. A tecnologia faz parte do dia a dia por meio de aparelhos como: televisores, celulares, tablets, máquinas digitais, filmadoras e, em particular, o computador, equipamento capaz de manipular diversos tipos de mídia.

Neste sentido, é necessário ter um Ambiente de aprendizagem eficiente no qual o aluno possa interagir com o Professor, e ter acesso, por meio de recursos especiais – aulas em tempo real, materiais de suporte, diálogo instantâneo, de forma que possa ocorrer aprendizado.

Considerando um curso de bacharelado de administração pública de uma instituição de ensino superior federal, questiona-se: Como os Professores do curso de administração pública à distância em uma Instituição de Ensino Superior Federal utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem, e seus recursos como forma de gerar aprendizagem pelos seus alunos?

Para responder a esta pergunta, o estudo tem como objetivo conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem, e seus recursos como forma de aprendizagem utilizados pelos Professores do curso de administração pública à distância em uma Instituição de Ensino Superior Federal

## **Referencial Teórico**

### **Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Avas)**

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) estão continuamente sendo usados não somente em cursos superiores à distância, mas também em cursos de curta ou média duração. Os AVAs facilitam a criação de salas de aulas virtuais e são pensados para aceitar o compartilhamento dos recursos, a colaboração entre os participantes, o partilhar de conhecimentos, o acesso a tutores, o acesso a banco de dados, simulações entre outros (LOURENÇO, 2011).

O ambiente de aprendizagem, ou seja, software designado para internet necessita possuir capacidade para gerir recursos como: apostilas eletrônicas, fundamentadas em processadores de texto; hipertextos (textos, dados e ilustrações), admitindo navegação no ambiente; multimídia, (além de textos, dados e ilustrações temos, também, áudio e vídeo) e todos esses recursos possuem bastante interatividade por meio de comunicação síncrona (mesmo tempo) e/ou assíncrona (tempos diferentes) (OPCIT, 2011).

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem poderá ser utilizado não apenas em cursos oferecidos na modalidade à distância, como também suporte a cursos presenciais. Esses podem agrupar uma quantidade infinita de materiais educacionais digitais desde simples textos para leitura disponíveis em mídia até variados tipos de aplicações que se propõe a alcançar necessidades específicas como simulações, animações ou até mesmo jogos direcionados para aprendizagem de um determinado conteúdo (PETERS, 2009).

Por meio dos ambientes informatizados de aprendizagem conforme Peters: “Os estudantes agora podem acessar qualquer informação de que precisem sem a preparação, a ajuda e as ações expositivas tradicionais de um Professor e de qualquer local e a qualquer hora” (2009, p. 59). Peters (2009) evidencia ainda o caráter interativo dos ambientes virtuais de aprendizagem.

### **Redes Sociais e Comunidades Virtuais de Aprendizagem**

Entende-se que o conhecimento que é motivado sócio histórico culturalmente, por meio das relações sociais, atualmente é feito, também, por meio das redes sociais na internet e, sobretudo, nas comunidades virtuais com o foco para a aprendizagem.

O autor Aguiar (2007) relata que as redes sociais são, acima de tudo, vínculos entre pessoas, fiquem elas interagindo em causa própria, em defesa de outra pessoa ou em nome de uma instituição, mediadas ou não por sistemas informatizados; são procedimentos de interação que sempre buscam algum tipo de transformação tangível na vida das pessoas, no coletivo e/ou nas associações participantes.

Dentre os diversos sites de redes sociais na internet destaca-se: Twitter, Facebook e Instagram. Rede social que reúne pessoas a seus amigos como também pessoas com quem trabalham, estudam e convivem.

- Twitter - <http://twitter.com/>. Sucede em uma rede de informação em instante real sendo capaz de vincular seu usuário às informações mais recentes sobre o que há de mais relevante. (INSTAGRAM.COM, 2018; FACEBOOK.COM, 2018, TWITTER, 2018)
- Youtube - <http://www.youtube.com/index?gl=BR&hl=pt&hl=pt>). Possibilita que seus usuários possam compartilhar vídeos que são separados por categorias.
- Tumblr - <http://www.tumblr.com/about>. Possibilita que seus usuários possam publicar e compartilhar textos, fotos, músicas, citações, vídeos e links. (YOUTUBE.COM, 2018)

Em sua maioria, os textos tendem a ser mais curtos, porém não configura um microblog como o twitter. Em discussões anteriores viu-se que: “[...] o conhecimento, que é produzido sócio histórico culturalmente, por meio das relações sociais, hoje é produzido, também, a partir das redes sociais na internet e, particularmente, nas comunidades virtuais voltadas para a aprendizagem” (NOBRE et al, 2012).

Nas várias redes sociais existentes já se estabeleceu as comunidades virtuais. Todavia, comunidades virtuais podem ser formadas com o objetivo específico de proporcionar a aprendizagem entre seus usuários.

Indivíduos podem, utilizando a interação midiática e virtual, se relacionar com o intuito de trocar conhecimentos, procurando aprender sobre um tema ou conteúdo específico.

Para Lévy (1999, p.127) uma comunidade virtual: “[...] é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais”. O autor complementa afirmando que: “[...] o ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos e da coincidência dos tempos” e reforça que: “[...] apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários.

Enfatiza-se a possibilidade de se construir uma memória coletiva por meio de uma comunidade virtual. Pois, a mesma, vai sendo construída de maneira quase automaticamente com base nos compartilhamentos dos vários tipos de documentos e das mensagens trocadas entre os participantes.

### **Procedimentos metodológicos**

Para a construção do presente artigo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa descritiva, pesquisa exploratória e a Netnografia. Para a pesquisa bibliográfica e exploratória foram consultados e estudados: livros, revistas, jornais, dissertações, e também em outros tipos de fontes e materiais disponibilizados na internet.

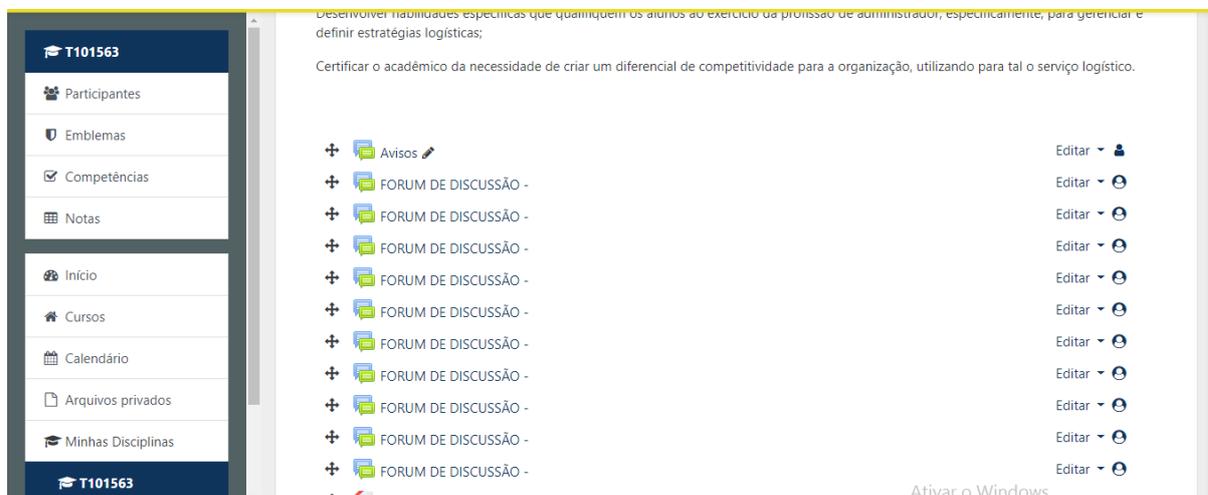
Na pesquisa documental foi acessado o PPC do curso, Projeto Político Pedagógico, bem como o Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso – Moodle; e na pesquisa descritiva, por meio do estudo de campo, aplicou-se entrevistas com 5 Professores, e o coordenador do curso de administração pública. Neste estudo também foi utilizado a Netnografia, que segundo Silva (2015), este fenômeno é uma forma especializada de etnografia e utiliza diálogos mediados por computador como fonte de dados para chegar à concepção e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet. Seu enfoque é adaptado para estudar fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais etc. No caso do presente estudo, utilizado para estudar o Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, utilizado pelos professores do curso de Administração Pública Ead para interagir pedagogicamente com os alunos.

### **Discussão dos resultados**

Nesta etapa será apresentada os estudos feitos por meio das entrevistas com o coordenador, e os 5 Professores; bem como evidências encontradas no PPC do curso, e *prints* feitos no AVA-Moodle. Para análise, foi feita uma comparação entre o AVA antigo, e o AVA atual; apresentando os avanços do novo sistema.

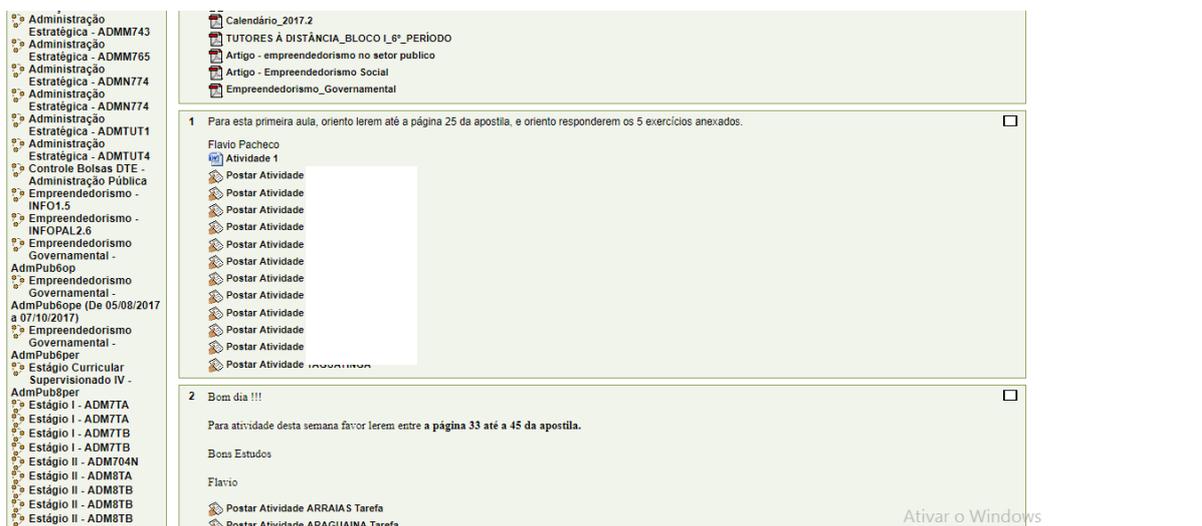
O Moodle foi o AVA escolhido pelo curso de Administração pública. O AVA MOODLE é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem. A interface do Moodle seguia, inicialmente, o modelo institucional, entretanto, segundo Professor F, nos últimos 8 meses, o curso adaptou o AVA para uma nova interface. Para o Professor A a interface melhorou a dinâmica de ensino-aprendizagem, trazendo um Moodle mais “Clean”, ou seja, um AVA mais fácil de se navegar. Segundo o Professor, ainda não foi possível avaliar a nova plataforma, mas segundo ele, passado o período de experimento, os alunos serão convidados a participar de uma avaliação deste novo formato. Na Figura 1, o novo Moodle traz um ambiente exclusivo para o Fórum. Este recurso segundo Professor A, é fundamental para um aprendizado coletivo.

No Fórum, alunos e Professores compartilham respostas, dúvidas e aprendem coletivamente. F afirma que Professores que usam o Fórum promove interação entre alunos, e que o resultado sempre é positivo com uso deste recurso.



**Figura 1:** Ambiente Fórum Novo Moodle  
**Fonte:** Da pesquisa (2019)

Na Figura 2, no Moodle antigo, é apresentado o ambiente para postagem de materiais pelo Professor, e também o local onde o aluno irá postar as repostar as atividades deste material. A Figura 3 traz este ambiente no Novo Moodle. Para o Professor B, não teve mudanças significativas neste recurso. Para o Professor ele continua o mesmo, inclusive na forma de programar horários limites, e pontuação. Entretanto, ele ficou em maior destaque, com fontes maiores, e em um ambiente mais limpo. Para o Professor “esta inovação já promove uma sensação de mudança”.



**Figura 2:** Ambiente para postagem de conteúdo Moodle Antigo  
**Fonte:** Da pesquisa (2019)

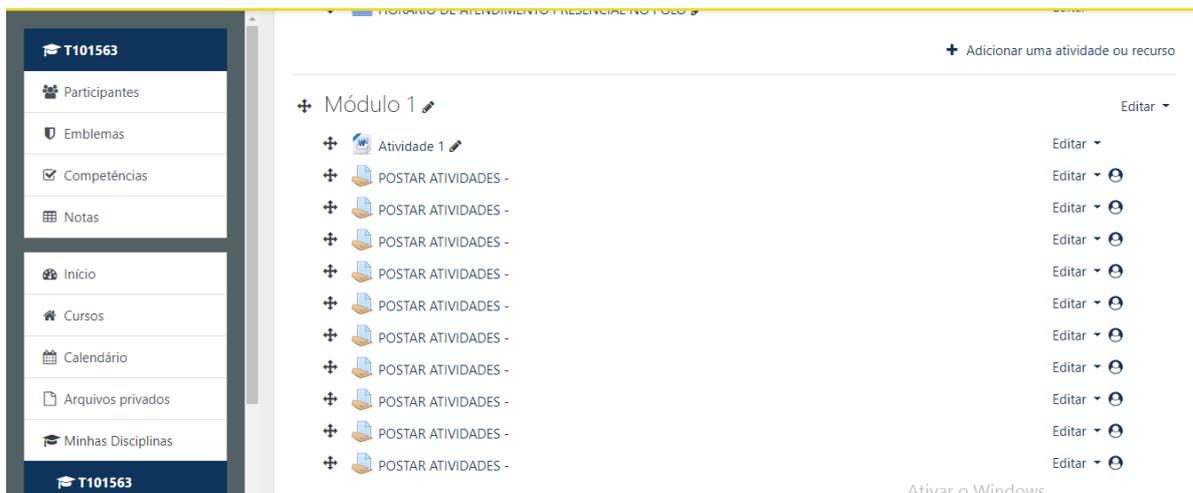


Figura 3: Ambiente para postagem de conteúdo - Novo Moodle  
Fonte: Da pesquisa (2019)

Na Figura 4 o Moodle antigo apresenta opções de inserção de recursos.

Professor E “apontou também que tem dificuldades em explorar todos os recursos, e afirma ainda que muitos recursos, ou muitas atividades em sala de aula causa efeito rebote. Segundo ele mais atrapalha, do que ajuda”. O aluno, precisa de inovação, claro, mas ele quer a segurança de um ambiente que ele conhece. Se mudamos constantemente, ele demora para processar o novo ambiente, e leva mais tempo para desenvolver a atividade. Na EaD, para o Professor E, não se pode perder tempo com o aluno compreendendo a interface, ou o que se está sendo pedido.



Figura 4: Recursos disponíveis - Moodle Antigo  
Fonte: Da pesquisa (2019)

Na Figura 5, é evidenciado as atividades do Moodle. A apontou que as atividades que mais utiliza são: Fórum, Enviar arquivo único e Questionário. Para o Professor A, com essas atividades é possível postar materiais como apostila, artigos, vídeos no youtube. E que os questionários podem-se aplicar provas online, testes estilo Enade, exercícios e múltipla escolha. As Figuras 5,6 e 7 trazem as novas interfaces para recursos e tarefas.

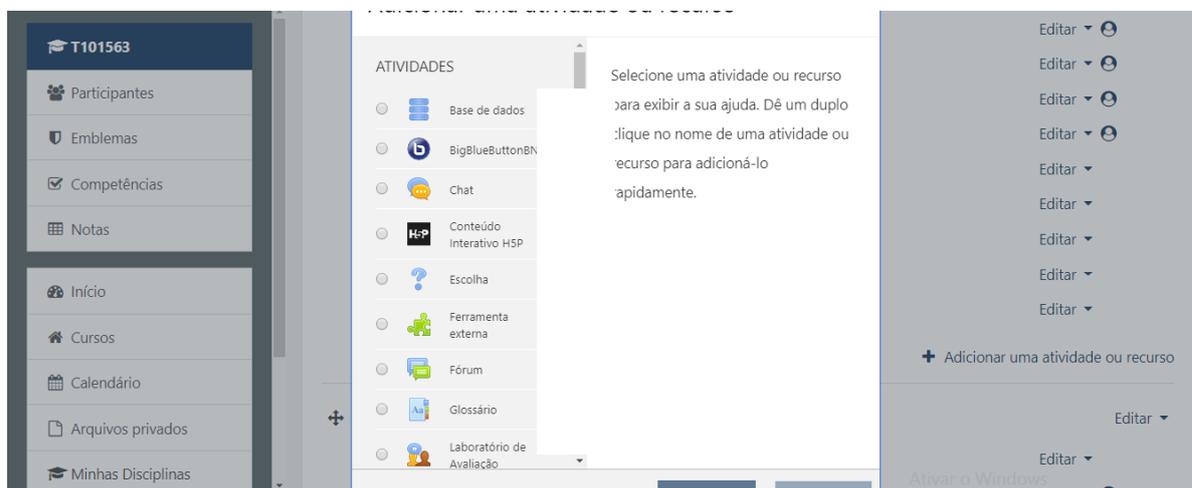


Figura 5: Opções para inserir Atividade/recurso - Novo Moodle

Fonte: Da pesquisa (2019)

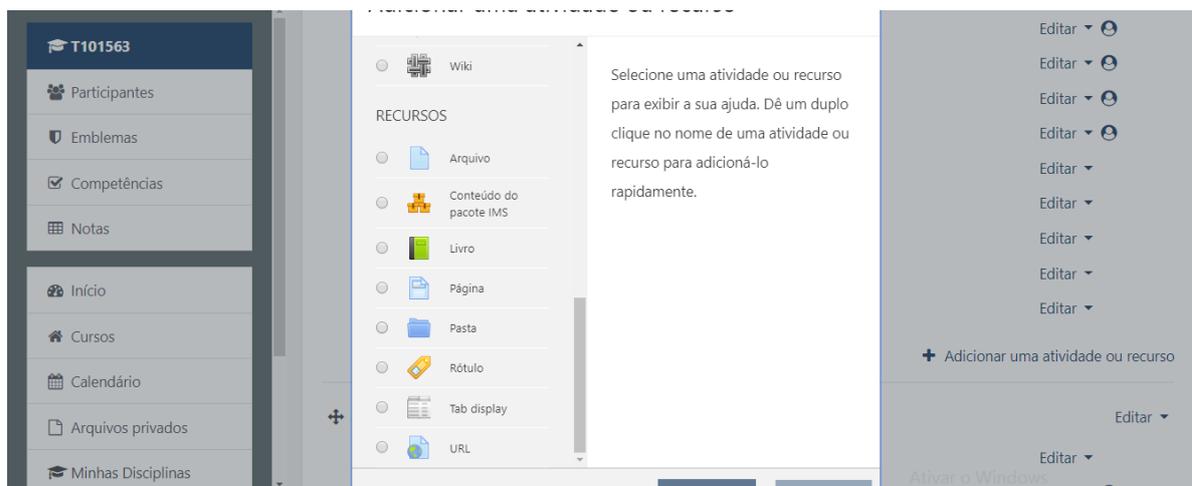
Para o Professor A, “os recursos e tarefas continuam quase os mesmos. Aparecem poucos recursos e poucas tarefas novas no AVA, entretanto não tivemos capacitação para uso, e também não pesquisei as suas funcionalidades”.

A aponta que a forma de inserção mudou, mas não suas funcionalidades. Para B o ambiente continua também da mesma forma, entretanto com mais facilidade e agilidade. Para B o caminho para inserção dos recursos e das tarefas se tornou mais curto, e na mesma caixa, o que facilita a escolha e a postagem.



Figura 6: Opções para inserir Atividade/recurso - Novo Moodle

Fonte: Da pesquisa (2019)



**Figura 7:** Opções para inserir Atividade/recurso - Novo Moodle  
**Fonte:** Da pesquisa (2019)

O Professor C aponta que o novo formato do Moodle promove o maior entendimento dos recursos e das tarefas. No novo Moodle “possuímos os recursos para criar pesquisas, pesquisas de avaliação, e questionários. a atividade”. Com o novo Moodle, o Professor salienta, “ficou mais fácil trabalhar”.

Os Quadros 1 e 2 apresentam os desafios e fatores positivos no uso do AVA.

**Quadro 1:** Desafios identificados entre Professores – Uso do AVA

<b>Professor A</b>	<b>Professor D</b>	<b>Professor B</b>	<b>Professor C</b>	<b>Professor E</b>	<b>Professor F</b>
Envolvimento dos Professores na construção do novo AVA	Desconhecimento dos Professores nos novos recursos	Inovação no ambiente de postagem de material	Pouco Uso pelos Professor dos recursos novos	Dificuldade de usar recursos e atividades novas	Participação integral dos Professores nas capacitações.
Limitação no uso de Novas funcionalidades para o novo Moodle	Escrever de maneira simples, os comandos de atividades ao aluno.			Afirma que o uso de muitos recursos atrapalha o ensino	Linguagem equilibrada na escrita – nem muito coloquial, nem muito culta.
Recursos e Tarefas com pouca inovação para o novo Moodle				Dificuldade do aluno em acompanhar novos recursos e atividades no Moodle	
Limitação dos alunos em reconhecer novas ferramentas do Moodle					

**Fonte:** Da pesquisa (2019)

Quadro 2: Fatores positivos entre os Professores – Uso do AVA

Professor A	Professor D	Professor B	Professor C	Professor E	Professor F
Melhoria da interface	Mudança no endereço eletrônico do Moodle	Mensagem de boas-vindas na primeira página	Recursos para comunicar com mais eficiência	Uso do Fórum	Nova interface causa impacto psicológico positivo
Ambiente Clean	Liberdade para textos de boas-vindas ao aluno.	Facilidade e agilidade no novo Moodle	Uso de links com vídeos e materiais didáticos extras.	Postagem de materiais e vídeos	Novo Moodle, atendeu demanda de Professores e alunos
Facilidade de navegabilidade			Personalização do Moodle para sua disciplina		Comunicação a qualquer tempo com o aluno
Ambiente exclusivo para o Fórum			Explora novos recursos do Moodle		Ambiente para explicação das práticas docentes ao aluno
Uso de postagens de apostilas, vídeos e artigos.			Modifica semestre a semestre a interface pessoal para testar a melhor		

### Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem, e seus recursos como forma de aprendizagem utilizados pelos Professores do curso de administração pública à distância em uma Instituição de Ensino Superior Federal.

Com o estudo percebeu-se mais pontos positivos, do que desafios nessa etapa. Estatisticamente, 39% de indicadores relacionados a desafios, e 61% relacionados aos pontos fortes. Sobre esta etapa destaca-se os desafios: Desconhecido dos Professores de todos os novos recursos, participação integral dos Professores nas capacitações e inovação no ambiente de postagem de material. O primeiro indicador trata-se do desconhecimento de alguns Professores, de todos os novos recursos do Moodle. Parece muito exigir que o Professor saiba e tenha domínio em todas as ferramentas, entretanto, discute-se o assunto no sentido de que o Moodle, aqui, é apresentado como sala de aula. E o Professor, deve ser o ator ativo na inovação na sala de aula, assim, como inovar, sem ter pleno conhecimentos de todos os recursos e atividades disponíveis no ambiente de aprendizagem. Este indicador é justificado pela falta de participação de todos os Professores nas qualificações, indicador aqui elegido também como um dos principais desafios encontrados. Pela entrevista percebeu-se que a coordenação oferece, mas alguns Professores não encontram agenda para participar de todas as capacitações, sendo assim, evidentemente não possuem conhecimento sobre a ferramenta sala de aula. O fato é descobrir o fator motivacional que impede todos os Professores a participarem das capacitações, e também conhecer os fatores limitantes em profundidade que integram o ser docente no processo de operacionalização da ferramenta sala de aula Moodle.

Assim, conhecer estes fatores motivacionais em profundidade pode contribuir para efetividade das atividades promovidas pela coordenação, e automaticamente promover mais eficácia na execução dos recursos e tarefas do AVA. Como resultante da limitação dos conhecimentos dos recursos e tarefas do Moodle por alguns Professores, e pela falta de participação nos treinamentos também por estes, tem-se a baixa inovação no ambiente de postagem de material. Este último, é resultante da ausência dos dois primeiros indicadores.

Assim tem-se um questionamento reflexivo: como inovar sem conhecer? Esse questionamento traz uma incógnita. Será que a inovação metodológica no Moodle é a ponta do iceberg? Quais são os fatores que impactam diretamente na inovação do Professor nos recursos e tarefas do Moodle? Este questionamento pode resultar em novos estudos, e promover a descoberta de elementos que podem contribuir para uma melhor efetividade do Professor perante a sala de aula virtual, Moodle.

### Referências

- AGUIAR, Sônia. **Redes sociais na internet: desafios à pesquisa**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos: 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.
- BLACKBOARD.COM.BR, **o que é blackboard learn?**[https://help.blackboard.com/pt-br/Learn/Instructor/Getting\\_Started/What\\_Is\\_Blackboard\\_Learn](https://help.blackboard.com/pt-br/Learn/Instructor/Getting_Started/What_Is_Blackboard_Learn) acessado em 10 de Julho de 2018.
- CARLOS GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo - SP: Atlas, 2010.
- CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOURENÇO, Eliana Maria da S. M. Migração de um sistema computacional proprietário para um sistema livre em uma rede municipal de ensino: sentidos, percepções e atividades evidenciadas por Professores e alunos. In: ALBERNAZ, Jussara M (Org). **Tecnologias Computacionais e práticas educativas inclusivas: Perspectivas de trabalho em escolas e instituições acadêmicas**. Curitiba, PR: CRV, 2011
- MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012
- MITCHELL, L.H.R.G. **O ambiente aulanet e colaboração**. Disponível em: [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210475\\_04\\_cap\\_03.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210475_04_cap_03.pdf). Acessado em 26 de Julho de 2018.
- MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação**. Ci. Inf. [online]. 1997, vol.26, n.2. ISSN 0100-1965.. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0100-19651997000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-19651997000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 05 Julho. 2018
- NOBRE, Isaura, SONDERMAN, Danielli, BATTESTIN, Vanessa. **Potencializando as Redes Sociais para Além dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Desafios e (Re)significações**. III Seminário Web Currículo: Educação e Mobilidade. PUC-SP. São Paulo: de 12 a 14 de novembro de 2012.
- NOBRE, Isaura, SONDERMAN, Danielli, BATTESTIN, Vanessa. **Potencializando as Redes Sociais para Além dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Desafios e (Re)significações**. III Seminário Web Currículo: Educação e Mobilidade. PUC-SP. São Paulo: de 12 a 14 de novembro de 2012.
- NUANCES, v. III, Presidente Prudente, 1997. p. 05-14. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/50>>. Acesso em: 26 Julho.

2018.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. 2.ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores** – saberes da docência e identidade do Professor.

RECUERO, R. **Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet**: Uma proposta de estudo.

In: VIII Seminário Internacional de Comunicação. 2005. Porto Alegre. VIII Seminário Internacional de Comunicação. Disponível em:

<http://pontomidia.com.br/raquel/seminario2005.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

SILVA, Suelen de Aguiar. **Desvelando a Netnografia: um guia teórico e prático**. Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun. vol.38 no.2 São Paulo July/Dec. 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-58442015000200339](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442015000200339) acessado em 31/10/2019

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## OS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UM CURSO BACHARELADO Ead EM ADMINISTRAÇÃO DE UMA IES FEDERAL

Anna Carolina Silveira Coury Pacheco<sup>18</sup>

Eduardo José Cezari<sup>19</sup>

Jose Damiao Trindade Rocha<sup>20</sup>

Suzana Gilioli Costa Nunes<sup>21</sup>

Flavio Augustus da Mota Pacheco<sup>22</sup>

### Resumo

Este estudo possui como objetivo descrever os saberes profissionais dos Professores do curso de administração pública à distância em uma Instituição de Ensino Superior Federal. A metodologia a ser utilizada, foi o uso de pesquisa bibliográfica, descritiva, utilizando com abordagem qualitativa, por meio de entrevista. Para coleta de dados, foi utilizado roteiro de entrevista semi-estruturadas com 5 Professores, e um coordenador pedagógico do curso de Administração Pública. Foi possível identificar que os Professores possuem quantitativamente, mais fatores positivos, do que desafios. Entretanto, estes ficaram muito próximos. Foram identificados 15 indicadores de desafios entre os Professores, e 17 fatores positivos. Estatisticamente falando, 47% de desafios, e 53% de fatores positivos.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Saberes docentes. Pedagogia.

### Abstract

This study aims to describe the professional knowledge of distance public administration teachers in a Federal Higher Education Institution. The methodology to be used was used for bibliographical, descriptive research, using qualitative approach, through interview. For data collection, we used the semi-structured interview script with 5 teachers, and a pedagogical coordinator of the public administration course. It was possible to identify that teachers have quantitatively more positive factors than challenges. However these were very close. 15 challenge indicators were identified among teachers and 17 positive factors. Statistically speaking, 47% of challenges and 53% of positive factors

**Key-words:** Distance education. Teaching knowledge. Pedagogy

### Introdução

Hoje em dia, um curso a distância pode espontaneamente ser assistido por milhares de estudantes em locais distintos, desde que exista uma conexão de qualidade com a internet. A situação da conexão, conforme explanado no censo de 2016, aos poucos deixa de ser uma barreira. A segunda característica refere-se ao seu baixo custo.

---

<sup>18</sup> Mestranda em Educação pela UFT.

<sup>19</sup> Doutor em Educação em Ciências e Matemática - UFMT/REAMEC; Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins

<sup>20</sup> Pós-Doutor/UEPA. Doutor em Educação/UFBA. Docente do Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE. Docente do PPGE/UFT. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação UFT

<sup>21</sup> Pós doutoranda pela Univ. de Coimbra, pós doutora pela UNESP, com pesquisa ligada à Transparência Pública, doutora em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor adjunto do curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins

<sup>22</sup> Doutorado em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2012). Professor do Centro Universitário Católica do Tocantins.

De maneira geral, os cursos a distância possuem um custo inicial elevado, devido a produção do conteúdo e dos objetos de aprendizagem, mas, em compensação, possuem custos baixos com aluguel de sala de aula, despesas de água e energia e até gastos com Professores, o que avaliza maior eficiência para as instituições e, por conseguinte, para os alunos. Percebe-se que atualmente um dos principais custos das escolas é com relação aos salários de seus Professores.

Portanto, pode-se afirmar que a educação à distância pode ajudar a reduzir uma lacuna educacional que a educação formal ainda não consegue preencher, devido ao crescente número de alunos. Em consequência das dimensões continentais do Brasil, seguida das enormes desigualdades sociais a que ainda estamos expostos, a educação a distância pode ser conhecida por uma ferramenta para difundir a educação para os locais mais distantes, além de ser uma ferramenta para aplicação de novos padrões pedagógicos.

Assim, é *minister* afirmar que, o Professor do século XXI, deve-se adaptar a esse novo modelo de ensinar; e evidentemente a nova forma que os alunos buscam o aprendizado. O modo como os Professores aprendem, e a sua experiência adquirida, são pontos positivos e fundamentais para promover assertividade no momento da troca de conteúdo e experiências, entre um, e o outro.

Neste sentido, hipotetiza-se que compreender os saberes profissionais do Professor é fundamental para perceber como será formado o aluno; ou seja, quanto maior e mais profundo for os saberes docentes, maiores são as chances de um estudante obter facilidade na absorção do conhecimento.

Diante de tais fatos e reflexões tem-se o seguinte problema de pesquisa: Quais os saberes profissionais presentes em Professores do curso de administração pública à distância em uma Instituição de Ensino Superior Federal?

Para responder a esta pergunta, o estudo tem como objetivo descrever os saberes profissionais dos Professores do curso de administração pública à distância em uma Instituição de Ensino Superior Federal.

## **Referencial teórico**

### **Os Saberes Docentes**

Cunha (2007) aponta que o entendimento de que o Professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos, já não é novo. Por isso, o “saber profissional” que orienta a atividade do Professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades. Dessa forma, o “saber profissional” dos Professores é constituído não por um “saber específico”, mas por vários “saberes” de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o “saber-fazer” e o “saber da experiência”.

Esta *pluridimensionalidade* do “saber profissional” dos Professores é referendada por Tardif (2002), para quem “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Entretanto, é preciso perguntar: por que o “saber profissional” dos Professores, os *saberes docentes*, são constituídos por vários “saberes”? Com certeza, é porque, em suas atividades pedagógicas diárias, os Professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação.

Em outras palavras, os Professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes “saberes” necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Sob este aspecto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) nos mostram que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Assim, afirmam os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os Professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Desse modo, essa mescla de saberes, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) constitui, possivelmente, *o que é necessário saber para ensinar*.

Ainda sobre a questão dos saberes dos Professores, Pimenta (1999) ao tratar da formação dos Professores, faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos “saberes dos Professores”, referidos por ela como “saberes da docência”, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos Professores. Sob este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os *saberes da experiência*, os *saberes do conhecimento* – referidos os da formação específica (matemática, história, artes, etc) e, os *saberes pedagógicos*, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do “ensinar”. Neste sentido, para a autora, as três categorias identificam *o que é imprescindível saber para ensinar*.

A autora incorpora ao que denomina “saberes do conhecimento” os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e dá uma conotação especial aos “saberes da experiência” destacando dois níveis: os saberes das experiências dos alunos – futuros Professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos Professores no trabalho pedagógico cotidiano. Por outro lado, enfatiza que há necessidade de se começar a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada) e de se reinventar os saberes pedagógicos, a partir da prática social de ensinar, para superar esta tradicional fragmentação dos saberes da docência categorizados.

Novaes (2013) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que vivenciam uma outra realidade educacional/escolar, têm apresentado uma significativa produção no campo dos *saberes dos Professores*. Partindo da afirmação de que o ensino é um ofício universal, portador de uma longa história e com origem que remonta à Grécia antiga, Novaes (2013) sustenta que este ofício ainda mantém em nossos dias, um papel fundamental para as sociedades humanas.

Entretanto, apesar desta longevidade do ofício de ensinar, “mal conseguimos identificar os atos do Professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e fazemos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos” (CUNHA, 2007, p 8).

Para Tardif (2002) os saberes da formação profissional estão relacionados aos diversos saberes, entre eles o pedagógico, que se apresenta como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

A objetividade também pode ocorrer quando os saberes experienciais são tomados como base para estabelecer uma relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, estabelecendo uma avaliação de outros saberes. O saber docente é *heterogêneo*, pois é formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Seguindo essa mesma vertente, Novaes (2013) investe na concepção de que os saberes docentes, por terem um caráter formador e coletivo são, portanto, dialógicos (com base no entendimento de Bakhtin), históricos e socialmente construídos (baseado no termo de *cotidiano* de Heller). Referindo-se ao caráter dialógico do saber docente, Novaes (2013) mostra que trabalho do Professor é submetido, no dia-a-dia, a uma grande variedade de fontes de conhecimento. A docência se expressa de fragmentos de vozes que provêm de distintas fontes temporais e espaciais.

Elas provêm da formação prévia por espaços de atualização e profissionalização, provêm também de âmbitos extraescolares, do conhecimento adquirido nos livros que apresentam diversas propostas pedagógicas, do contexto marcado por reformas na educação e da ocupação paralela à docência. A autora reitera que o Professor dialoga com os alunos experiências sintetizadas de sua experiência cotidiana como docente, bem como de estudante, proveniente de vivências remotas.

A autora pode observar que os Professores adaptam as propostas dos livros às necessidades dos alunos, o que significa que as propostas dos livros são transformadas e enriquecidas pelos Professores durante o processo de ensino e aprendizagem. Gonçalves (2009) também destaca o caráter de improvisação no trabalho do Professor, pois na preparação da atividade pedagógica é necessário antecipar-se, por não ter a seguridade de qual resultado se vai alcançar, é como se fosse a capacidade de valorar as possibilidades de tal procedimento dar certo.

Esse antecipar do Professor, ao refletir e avaliar as vantagens e desvantagens das prováveis situações, e o planejar previamente são, portanto, tomados pela autora como elementos da improvisação. Ela destaca que o planejamento é um processo que se transforma durante a experiência docente (de acordo com o tempo disponível e com necessidades dos alunos).

### **Procedimentos metodológicos**

Para a construção do presente artigo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa descritiva e a pesquisa exploratória. Para a pesquisa bibliográfica e exploratória foram consultados e estudados: livros, revistas, jornais, dissertações, e também em outros tipos de fontes e materiais disponibilizados na internet. Na pesquisa documental foi acessado o PPC do curso, Projeto Político Pedagógico; e na pesquisa descritiva, por meio do estudo de campo, aplicou-se entrevistas com 5 Professores, e o coordenador do curso de Administração Pública.

Em relação à abordagem, esta pesquisa foi de natureza qualitativa. De acordo com Creswell (2010, p. 43), a abordagem qualitativa pode ser definida como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Por sua vez, Lakatos e Marconi (2010) complementam dizendo que se trata de uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Essa visão é intensificada por Strauss e Corbin (2008), quando ressaltam que a pesquisa qualitativa produz resultados que não podem ser encontrados por meio de quantificação.

Dessa maneira, a abordagem qualitativa se justifica por compreender e permitir o estudo desses elementos em um ambiente educacional complexo e dinâmico. Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como exploratória, pois, de acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa proporciona mais familiaridade com o problema, podendo envolver levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado.

Como principal instrumento de coleta de dados foi utilizado roteiros de entrevistas semi-estruturados com o coordenador do curso e Professores.

Como recomendado por Haguette (1997), os métodos de entrevista na pesquisa qualitativa são geralmente nos formatos não-estruturados e semi-estruturados. Na atual pesquisa foram utilizados os semi-estruturados. A entrevista é o método proposto, pois permite que o pesquisador adquira mais *insights* sobre as percepções, opiniões, experiências e atitudes dos respondentes. Essa abordagem também permite a compreensão das emoções e sentimentos dos entrevistados.

## **Discussão dos resultados**

Como explorado foram entrevistados 5 Professores do curso de Administração Pública de uma Universidade Federal, e o coordenador do curso. Os Professores solicitaram anonimato na evidência de suas identidades, em função de algumas respostas impactarem diretamente no ambiente de trabalho. Assim, optou-se por colocar nomes fictícios, como: Professor A, Professor B, Professor C, Professor D, Professor E, Professor F.

Um fator relevante entre os Professores é a experiência profissional no mercado de trabalho. Este elemento, segundo Professor F, “contribui muito na qualidade do ensino, principalmente quando o aluno precisa perceber a relação da teoria com a prática”. O Professor ressaltou ainda que “mesmo com a maior parte dos Professores atuando somente na docência atualmente, eles tiveram muito tempo de dedicação aos serviços administrativos, e na gestão pública”. Esta afirmativa do Professor F, vai de encontro com o que é apontado por Cunha (2007), quando este aponta que o “saber profissional” dos Professores é constituído não por um “saber específico”, mas por vários “saberes” de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o “saber-fazer” e o saber da experiência. O que também é evidenciado a seguir pelo Professor A, ele relata que antes de atuar na EaD, já atuava com plataforma características no ambiente de aprendizagem de cursos 100% presencial.

O Professor B, por sua vez, ressaltou sua experiência em ambientes virtuais antes de ingressar no curso. O Professor fez parte da primeira universidade EaD do Brasil, que inclusive foi instalada no Tocantins por volta de 2006. O Professor B apontou que “os ambientes virtuais variam muito de programador para programador, mas a essência é a mesma. O que é importante em ambientes virtuais é o uso das ferramentas para postagem de material, e integração com os alunos”. O Professor B ressaltou ainda sobre a importância de se acumular experiência neste segmento, principalmente, o aprendizado contínuo sobre o vocabulário técnico e dialógico. Cunha (2007) ressalta esse apontamento explorado por B, quando diz que a experiência é fator importante para o docente, principalmente quando este precisa tomar decisões rápidas.

O Professor ressaltou a necessidade dos Professores se qualificarem em língua portuguesa constantemente, pois um erro de digitação no ambiente virtual, pode caracterizar, falta de domínio no português. O Professor evidencia: “no ambiente virtual, um pequeno erro, se torna um grande debate”. O Professor relatou que não se recorda de ter problemas desta natureza com os alunos, entretanto em outras IES por onde passou, este era um problema corriqueiro. “A forma de escrita, e os erros ortográficos colocam em “cheque” a credibilidade do Professor, e do curso”.

Os últimos discursos do Professor B, vai de encontro ao que é estudado por Tardif (2002): Ele classifica esses como *saberes práticos* ou *experimentais* que constituem os fundamentos da competência do Professor. No exercício diário da função docente as múltiplas interações não surgem a partir de passíveis definições acabadas, mas exigem improvisação e habilidades pessoais, como desenvoltura para enfrentar situações variáveis. Isso faz com que se trace uma personalidade profissional, manifesta através de um saber ser e um saber fazer pessoal profissional validado pela experiência cotidiana.

Concordando com o Professor D, o Professor C resalta: “o que mais me trouxe insegurança quando entrei para a EaD, foi a falta de domínio em ambientes virtuais”. O Professor ressaltou a preocupação com a experiência de escrita, domínio na ferramenta e, tempo para melhorar a qualidade do material didático.

Um fato que impacta muito na vida do Professor de EaD é o acesso rápido ao computador, ou a equipamentos eletrônicos. Alguns Professores apontaram que tiveram que adquirir equipamentos eletrônicos mais modernos, e outros tiveram que adquirir ferramentas pela primeira vez. O Professor A, admitiu que teve que adquirir celular *smarthphone* com mais memória, e maior velocidade. O Professor ressaltou “Tive que fazer investimento em um novo celular, principalmente pelo acesso rápido à internet. Quando o aluno chama as 14h na plataforma, ele não quer esperar até a noite pela resposta. Ele quer naquele momento. Assim, quando estou no shopping passeando com a família, por exemplo, e percebo uma mensagem na plataforma, sinto-me responsável em responder o aluno naquele momento”.

O Professor E é muito experiente na docência, entretanto tem dificuldades quando o assunto é tecnologia. Teve que investir em um computador mais moderno, pois não quis, mesmo pertencendo a um curso EaD, adquirir *smarthphone*. Assim, por ter o escritório em casa, preferiu ter acesso a internet 24horas, e um computador bom, com boa memória para atender as demandas da EaD. O Professor E afirmou: “prefiro não ter celular, para manter o pouco sossego que ainda temos na vida; não me envergonho de informar que não aderi a essa tecnologia, e que ainda vou me manter assim”. O Professor ainda reforçou estar convicto que esta postura não atrapalha seu relacionamento com os alunos, nem suas metas como Professor frente à coordenação.

Os entrevistados de maneira geral, afirmaram possuir bom conhecimento em informática e ambientes digitais. O que diferencia entre eles, é o tempo de dedicação, e a presença nas redes sociais. Os Professores que mais acessam as redes sociais, e que se dedicam mais tempo ao computador são: Professor C e D. Os demais tem acesso a redes sociais, entretanto não tem intensidade de acesso, e tão pouco postam conteúdos ou fotos diariamente.

Quando o assunto é qualificação docente, o Professor B apontou que já participou de três cursos, em dois anos ofertados pela instituição na ferramenta Moodle. O Professor informou que foram ótimos cursos, e que contribuíram substancialmente para o ofício diário com os alunos. O Professor A, relatou que participou de cursos em outras instituições onde trabalhou, e que participou de um curso ofertado pela Universidade.

No PPC (2013) é evidenciado que o objetivo de manter os profissionais da Universidade sempre atualizados para atuarem nesta modalidade de ensino, será realizado durante todo o Projeto, cursos de capacitação em EAD para: Coordenadores, Professores/Conteudistas/Formadores/Tutores e demais profissionais envolvidos no processo. Estes cursos pretendem abordar a concepção de educação à distância, o papel do Professor e do tutor, bem como a realização de oficinas para produção de material didático para TV, material impresso, rádio e Web, otimização de ferramentas do ambiente virtual dentre outras.

O Programa de Aperfeiçoamento e Capacitação Continuada – PACC visa atender às necessidades formativas de profissionais da comunidade interna desta universidade e comunidade externa, oferecendo cursos de curta duração para formação continuada dos diferentes perfis profissionais: Professores, tutores (virtuais e presenciais), coordenadores de polos, equipes de apoio multidisciplinar e demais envolvidos em EaD ou interessados no uso de recursos tecnológicos para a Educação. Para a realização deste projeto, o PACC compromete-se à formação de novos tutores para os fins propostos (PPC, 2013).

“A qualificação tem que ser cotidiana na nossa área”, afirmou E. “Mas o Professor ainda tem dificuldade em admitir, e sentar na cadeira para aprender”, lamentou. O fato, argumenta ele, “é que nem tudo se aprende sentado em uma cadeira”. Por exemplo, afirma o Professor a “direção do curso está investindo em um estúdio para gravação de aulas, o que causa incômodo em muitos Professores, e o pior, é que este incômodo é pela insegurança em ministrar aulas no vídeo”. Para o Professor, parece não ter coerência um Professor que pertence a uma graduação EaD ter insegurança, ou “medo” do vídeo.

Sobre o aprender contínuo, ou seja, sobre a busca do conhecimento, Novaes (2013) mostra que o trabalho do Professor é submetido, no dia-a-dia, a uma grande variedade de fontes de conhecimento. A docência se expressa de fragmentos de vozes que provêm de distintas fontes temporais e espaciais. Elas provêm da formação prévia por espaços de atualização e profissionalização, provêm também de âmbitos extraescolares, do conhecimento adquirido nos livros que apresentam diversas propostas pedagógicas, do contexto marcado por reformas na educação e da ocupação paralela à docência. A autora reitera que o Professor dialoga com os alunos experiências sintetizadas de sua experiência cotidiana como docente, bem como de estudante, proveniente de vivências remotas.

O Professor D, apontou que “envolver os Professores e os alunos em atividades de incubação de empresas, e em programas de iniciação científica como o Pibic por exemplo, faz toda diferença no processo de ensino-aprendizagem”. Segundo o Professor, os alunos percebem a aplicação do conteúdo, e se sentem mais parte do processo. Entretanto, o Professor relembra que, são poucos os alunos que conseguem participar em função da natureza à distância do ensino. Para participação neste tipo de projeto, em especial, o ideal é o aluno estar presente para vivenciar a prática. E fatores como trabalho, e distância impossibilitam a maioria.

No PPC (2013) consta que curso oportuniza aos estudantes desenvolver atividades de pesquisas e extensão que subsidiarão o ensino do curso. Nos Campus são desenvolvidas, atualmente, pesquisas em várias áreas do conhecimento, alguns Professores que a princípio comporão o quadro estão organizados em grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ, o que comprova a capacidade dos atuais docentes, que farão parte do novo curso. Haverá um forte incentivo para inserir os alunos do curso no programa de pesquisas fortalecendo assim a pesquisa realizada na Universidade.

No PPC (2013) consta ainda que a Extensão se coloca como prática acadêmica, que objetiva interligar a Universidade em suas atividades de Ensino e Pesquisa, com as demandas da sociedade, reafirmando o compromisso social da Universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento socioeconômico. A Extensão deve contribuir para o desenvolvimento de um processo pedagógico participativo, possibilitando um envolvimento social com a prática do conhecimento e, na sua interface com a pesquisa, deve responder cientificamente às demandas suscitadas pela comunidade.

O Professor A, foi um os Professores que contribuíram na construção do PPC, e hoje faz parte também do Núcleo Docente Estruturante-NDE, o órgão que contribui na gestão do curso. O A, lembrou que as reuniões do curso foram evoluindo à medida que os desafios iam aparecendo. Segundo ele “Os desafios nos obrigavam a buscar soluções e melhoria, e claro, todos ganhavam com isso”. Quando existia um problema, como por exemplo, o lançamento de notas no portal, a composição de nota de um aluno, a forma de devolutiva das dúvidas de um aluno, a profundidade de correção de uma prova, entre outros. Quando surgia um problema, ou um desafio, o NDE pensava junto com o Professor as adaptações necessárias para se tornar um padrão para todos os outros problemas que apareceriam. Assim todos ganhavam, os Professores no padrão de resposta, os alunos na satisfação da resposta, a coordenação pela diminuição de demandas da mesma natureza”

O Professor A apontou ainda que a coordenação não pode ficar envolvida com questões pedagógicas entre Professor e aluno. O Professor ressaltou “este relacionamento tem que fluir com mais autonomia, por isso a necessidade da existência de padrões. A coordenação tem um papel estratégico, e claro, para esse papel ser executado, o operacional deve funcionar redondinho”.

Para evidenciar o relato, criou-se os Quadros 6, e 7 para ressaltar os desafios, e as práticas exitosas identificadas entre os Professores.

**Quadro 1: Desafios identificados entre Professores - Saberes Docente**

Professor A	Professor D	Professor B	Professor C	Professor E
Necessidade da existência de padrões processuais;	Ingresso na EaD – Aprendizado rápido ao AVA;	Encontrar Professores com experiências anteriores em EaD;	Domínio em ambientes virtuais;	Adaptar-se à realidade acadêmica da EaD;
	Muitos Professores são resistentes para aprender na prática o uso das técnicas, mas poucos Professores aderem;	Necessidade dos Professores se qualificarem em língua portuguesa constantemente;	Experiência na escrita; Domínio na ferramenta Moodle; Tempo para melhorar a qualidade do material didático;	Tempo de preparação para prepara as aulas;
	O excesso de autoconfiança atrapalha o processo de qualificação docente;			Habilidade de gravar vídeos;
	Iniciar projetos de pesquisa e extensão na EaD			Longo tempo dedicado no preparo do material e na correção dos exercícios;
				Disponibilidade para novo aprendizado;
		‘Aquisição pessoal de novas tecnologias (smartphone);		
		Profissionalização do Professor		

Fonte: Da pesquisa (2019)

**Quadro 2: Fatores positivos entre os Professores - Saberes Docente**

Professor A	Professor D	Professor B	Professor C	Professor E	Professor F
Experiência anterior à Universidade com AVA;	A coordenação faz bem o seu papel em trazer cursos, e atualizações;	Experiência em ambientes virtuais antes de ingressar na Universidade;	Muito adepto a celulares e computadores modernos;	Conhecimento deve ser adquirido por meio de técnicas didáticas;	Experiência Profissional dos docentes;
Adquirir equipamentos eletrônicos mais modernos;	Incentiva muitos Professores a utilizarem o ambiente de gravação para criação de vídeos-aula	Importância de se acumular experiência neste segmento, principalmente, o aprendizado contínuo sobre o vocabulário técnico e dialógico;	Compartilha seus vídeos do youtube, grava vídeos em formato self para os alunos para tirar dúvidas e cria grupos em Whatsapp;	Compartilhamento dos vídeos gravados por Professores experientes	
Participou de cursos em outras instituições onde trabalhou, e que participou de um curso ofertado pela Universidade;	Envolver os Professores e os alunos em atividades de incubação de empresas, por exemplo, fazem toda diferença no processo de ensino-aprendizagem;	Participou de três cursos, em dois anos ofertados pela Universidade na ferramenta Moodle;		Professores mais experientes em plataformas digitais;	
Reunião do colegiado para resolução de problemas;				Com o esforço da direção trazendo cursos, e profissionais mais experientes em ambiente digitais, o corpo docente foi amadurecendo e discutindo estratégias que melhoraram a velocidade de resposta para o aluno, e a facilidade de navegabilidade no ambiente virtual;	

Fonte: Da pesquisa (2019)

### Considerações finais

Este estudo teve como objetivo descrever os saberes profissionais dos Professores do curso de Administração Pública à distância em uma Instituição de Ensino Superior Federal.

Foi possível identificar que os Professores possuem quantitativamente, mais fatores positivos, do que desafios. Entretanto, estes ficaram muito próximos. Foram identificados 15 indicadores de desafios entre os Professores, e 17 fatores positivos. Estatisticamente falando, 47% de desafios, e 53% de fatores positivos.

Os desafios que mais chamaram a atenção foram: tempo de dedicação para preparação das aulas, habilidade em gravar vídeos, qualificação dos Professores em desenvolver-se na língua portuguesa, residência dos Professores em aprender novas técnicas didáticas. Destacou-se essas pelo fato de que são fundamentais para o exercício da atividade docente no ambiente de estudo à distância.

Tem-se por reflexão aqui, que um Professor que ministra aulas no ambiente Ead não se pode ter limitações para aprender a gravar vídeos, ou se submeter a qualificação constante pela justificativa de tempo. Outro aspecto que levanta-se debate, é a limitação dos Professores em desenvolverem-se no uso adequado da língua portuguesa, uma vez que o caminho para as respostas não é verbalizado na oratória, mas sim, pela escrita. Assim têm-se neste indicador, um fator muito relevante para o processo de comunicação com o aluno, e que deve ser aperfeiçoado periodicamente pelo Professor; e assim, não menos importante, a disponibilidade do Professor em aprender novas técnicas no ensino; uma vez que este indicador pode ser considerado *sine qua non* para melhoria contínua do curso.

### Referências

- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os Saberes Docentes Ou Saberes Dos Professores. Revisa cocar**, publicado em 2007. Disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130> acessado em 2 de maio de 2019.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os Saberes Docentes Ou Saberes Dos Professores. Revisa cocar**, publicado em 2007. Disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130> acessado em 2 de maio de 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HESSE-BIBER, S. N. LEAVY, P. **The Practice of Qualitative Research**. Sage Publication, Thousand Oaks. California. 2006.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NOVAES, G. T. F. Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalidade docente. GATTI, Bernadete, A. (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Coleção: Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2013
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os Professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991
- THOMAS, A. B. **Research skills for management studies** 1. Ed. Routledge Taylor and Franchis Group, London and New York. 2004
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## INTERAÇÃO ENSINO-SERVIÇO COMO POTENCIALIZADOR DO PROTAGONISMO DOS SUJEITOS: DISCENTE, USUÁRIO E TRABALHADOR DA SAÚDE

Arthur Cicero Morais Peixoto<sup>23</sup>  
Rafael Moreira do Nascimento<sup>24</sup>  
Jônia Cybele Santos Lima<sup>25</sup>

### Resumo

O estudo objetiva apresentar ações de promoção à saúde desenvolvida pela Equipe de Educação em Saúde do Município de Natal/RN. Trata-se de um relato de experiência, desenvolvido no território de atuação da Equipe de Agentes de Combate às Endemias do município de Natal/RN, em que aborda as vivências da Equipe de Educação referentes as ações de promoção, prevenção e educação em saúde sobre as temáticas: arboviroses e outras que emergiram das escutas dos usuários do serviço de saúde. O estudo enaltece a importância do trabalho educacional em saúde, como prática que contribui para uma melhor qualidade de vida da população.

**Palavras-chave:** Sistema Único de Saúde, Atenção Primária em Saúde, Educação em Saúde.

### Abstract

The study aims to present health promotion actions developed by the Health Education Team of Natal / RN. This is an experience report, developed in the territory where the Endemic Disease Agents' Team works in the city of Natal / RN, in which it addresses the experiences of the Religious Education Team as actions of promotion, prevention and health education on the themes: arboviruses and others that emerge from listening to health service users. The study highlights the importance of educational health work, as the practice that contributes to a better quality of life for the population.

**Keywords:** Unified Health System, Primary Health Care, Health Education.

### Introdução

Segundo a Conferência Internacional de Saúde, ocorrida em Nova York no ano de 1946, a saúde passa a ser abordada não apenas como ausência de doença, mas também como estado integral de bem-estar físico, mental e social. Entretanto, o alcance deste bem-estar depende de fatores, sendo conseguida facilmente quando o indivíduo está inserido numa comunidade que garanta também seu crescimento educacional (PAES; PAIXÃO, 2016).

O desencadear de lutas de caráter social indicadas pela Reforma Sanitária Brasileira (RSB) originou o que conhecemos hoje do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo este instaurado pela Constituição Federal de 1988 e definido pelas Leis 8.080 e 8.142 que fundamentam seus Princípios e Diretrizes (BRASIL, 1990). Com a atualização e aprovação da nova Política Nacional de Atenção Básica - PNAB de 2017, houve a inserção do Agente de Combate às Endemias (ACE), como integrante fundamental com papel de vigilância em saúde na Equipe de Saúde da Família (ESF), a fim de compor o quadro profissional junto com os demais técnicos já inseridos, formando uma

---

<sup>23</sup> Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

<sup>24</sup> Enfermeiro Generalista pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

<sup>25</sup> Professora orientadora: Doutora em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Saúde Coletiva – DSC/UFRN

equipe multiprofissional, garantindo assim, uma maior assistência em saúde para a comunidade (BRASIL, 2017).

Neste aspecto, o cuidado com outro está relacionado a uma gama de atitudes que visam o bem-estar completo do próximo, de modo a intervir no meio em que vive objetivando condições melhores que possam vir à tona. Para isso, o âmbito da Atenção Primária em Saúde (APS), atua diretamente com metodologias e práticas de medidas de cuidados preventivos, desenvolvendo trabalhos educativos que visam à atenção integral em saúde da comunidade (CARNUT, 2017).

É considerado nas abordagens educativas em saúde, aspectos do convívio social do cidadão, favorecendo assim, uma maior aproximação com os indivíduos sobre as temáticas que possam ter significância com os contextos da realidade em que se encontram. Têm-se como parâmetro as atividades de Educação em Saúde baseada na teoria da Educação Popular, idealizada pelo educador, pedagogo e filósofo Paulo Freire, que está voltada ao processo de ensino-aprendizagem centrado no cotidiano das pessoas, promovendo reflexões acerca de determinados fatos e problemáticas rotineiras, instigando a conscientização e mobilização, levando, principalmente, neste contexto, a mudanças de hábitos no âmbito da saúde (PINHEIRO; BITTAR, 2016).

A recepção das atividades de promoção e educação em saúde sempre são bem assimiladas, visto que se utiliza de metodologias alternativas as quais colocam o indivíduo como integrante ativo do processo da obtenção da sua saúde individual e coletiva. Dessa forma, observando maior interesse da comunidade para com as problemáticas e abordagens, alcançando grandes e eficientes amplitudes no processo de conscientização e mobilização em saúde (SANTOS et al.; 2017).

Portanto, o estabelecimento do processo integrativo entre as parcerias é de extrema relevância, por permitirem o contato diretamente com a comunidade, podendo tratar de assuntos e situações-problemas do cotidiano que possam gerar danos, de modo a instigar a busca de soluções através da conscientização e mobilização. Assim, o processo de ensino-aprendizagem permite o fortalecimento do SUS e avanços quanto à aproximação entre as instituições públicas e a universidade, atuando na promoção de saúde para a comunidade, além de gerar melhorias na reorganização do ensino, possibilitando melhor formação dos estudantes, e avanços na oferta de serviços pelos profissionais, sendo reflexo de uma troca mútua que garante a estes trabalhadores a ligação com a educação popular em saúde e a valorização da educação permanente em saúde (BREHMER; RAMOS, 2014).

Diante do exposto, este estudo objetiva apresentar ações de promoção à saúde desenvolvida pela Equipe de Educação, Comunicação e Mobilização em Saúde do Município de Natal/RN. Dessa forma, enfatizando métodos que venham a controlar o vetor transmissor *Aedes aegypti*, identificando os criadouros desse mosquito, de modo a adquirir hábitos e atitudes que colaborem com o combate do transmissor da Dengue, Zika e Chikungunya.

## **Metodologia**

### **Caracterizações do Local do Estudo**

O Município do Natal, situado no estado do Rio Grande do Norte, é composto por cinco Distritos Sanitários, Norte I, Norte II, Leste, Oeste e Sul, cada Distrito é responsável por questões voltada à Atenção Básica, Vigilância Epidemiológica, Sociedade, Ambientais e dentre outros setores, contudo, a ação de Educação em Saúde, também realizado, contempla e permeia todas as áreas mencionadas anteriormente.

## **Tipo de Estudo**

Trata-se de um relato de experiência que abordará as vivências da equipe de Educação, Mobilização e Comunicação em Saúde do D.S. Norte I e Norte II. As ações, anteriormente eram realizadas com a equipe dividida pelo Distrito Norte I e II. As ações desenvolvidas estão ligadas diretamente com o objetivo de promover melhorias na qualidade de vida das pessoas, contribuindo para uma melhor saúde no âmbito físico, psicológico e social, não descartando somente a ausência de doenças, mas as promoções das ações de saúde, englobando o indivíduo como um todo em seu território.

## **Realizações das Ações**

Para isso, as atividades propostas, foram programadas e planejadas, abordando um público altamente diversificado e por isso precisaram ser desenvolvidas estratégias de abordagens adequadas para cada ocasião. De início foi realizado um primeiro contato, a fim de que fossem definido o local e o público alvo alcançado. A partir disso foram definidas as organizações das parcerias para que fossem idealizadas as ações coletivamente. As estratégias foram as mais variáveis, ocorrendo a ludicidade, como a dramatização, através do “Teatro do Oprimido”, idealizado pelo teatrólogo Augusto Boal, que visa o estabelecimento da reflexão, intervenção, debate e provocação para a mudança de postura de quem assiste, onde estes passam a ser protagonista do enredo, de modo que adentram a cena, vivenciando a problemática retratada, que são do cotidiano, em busca de resoluções, contribuindo assim para o desenvolvimento do senso crítico e formação de pessoas mais atuantes frente a situações distintas presentes na comunidade (Santos; Joca; Souza, 2016). Vale ressaltar ainda que na saúde cada vez mais é visível à realização de intervenções artísticas, as quais trazem dinamismo, clareza, integração e inclusão dos usuários e ferramentas sociais frente às problemáticas, contudo, práticas como esta citada, traz para o cidadão o empoderamento para que assim possa através da sua análise crítica intervir ativamente no meio em que vive (Paro; Silva, 2018). Atuação como esta é mais direcionada a todo e qualquer público, mas, também podendo ser aplicada no infantil o teatro de fantoche que é mais direcionada a esta categoria.

Ainda em relação às estratégias, puderam ser realizadas abordagens mais teóricas, como rodas de conversas realizadas em salas de espera de Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Unidades de Saúde da Família (USF), por exemplo, como também, palestras em auditórios, realizadas em centros comunitários, igrejas, associações, escolas e dentre outros variados locais. Ocorrendo ainda, as abordagens em feiras livres, onde através de um simples diálogo foi estabelecido um vínculo com a comunidade que ali frequenta e conseguido mobilizar e conscientizar quanto ao tema em questão e o objetivo proposto, além disso, também foi realizada caminhadas nos bairros como meio de promoção à saúde, geralmente, sendo firmado parcerias que vão juntos às ruas por uma causa benéfica em prol da saúde da comunidade.

As temáticas abordadas se apresentam de forma variadas, algumas delas são mais específicas a um público, outras são mais abrangentes, podendo ser, por exemplo, aleitamento materno, empoeiramento feminino, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), Saúde do Idoso, Saúde do Homem, Saúde da Mulher, Saúde Bucal, Acolhimento, Saúde Mental, Prevenção contra Arboviroses, Lixo e seus impactos na sociedade, Higienização dos Alimentos, e dentre outros. Vale ressaltar, que geralmente podem ser realizadas ações multitemáticas, uma vez que é possível estabelecer conexões entre alguns temas propostos.

Como mencionado, as intervenções foram planejadas e programadas em cima do público abordado, levando em considerações aspectos da realidade em que vivem, respeitando sua cultura e conhecimentos prévios, mas objetivando a diminuição das concepções alternativas e contribuindo para a formação integral do indivíduo, de modo que ele atue onde mora, cooperando na saúde individual e coletiva.

Neste contexto, será descrito três relatos de experiência, ocorridos em locais e com público diferentes, com estratégias e ferramentas de abordagens distintas, mas, com o mesmo intuito, sendo este, o combate e prevenção as Arboviroses.

O primeiro relato ocorreu junto ao Centro Municipal de Ensino Infantil - CMEI, nomeado de M<sup>a</sup> Cleonice, o público era composto por crianças com em média 2-3 anos de idade, a equipe foi muito bem atendida, a escola apresentava infraestrutura com um espaço adequado para atuação, onde, foi abordada a prática lúdica através do teatro do oprimido, sendo percebido que enquanto era apresentado, o público prestava atenção e interagiu com os personagens, de modo a compreender o que estava acontecendo em cena.

Portanto, ao final da encenação eram indagadas as crianças o que elas haviam visualizado de errado, e elas respondia que o ato de um determinado personagem descartar o lixo incorretamente poderia contribuir positivamente para a proliferação do *Aedes aegypti* e como consequência o aumento nos índices das arboviroses, com isso, eram convidados ao público a fazer o papel correto na encenação, e logo eles viam e desenvolviam a atitude correta esperada.

Vale salientar que nesta atividade, o público atingido não foi somente o infantil, mas, toda a comunidade escolar, como os pais e responsáveis presentes, e era perceptível o quanto eles identificavam as problemáticas retratadas em cada cena, onde ao final, no momento oportuno para adentrarem na encenação objetivando resolver aquele problema e mudar a realidade, eles entravam e assumiram o papel corretamente, dando suas contribuições e desenvolvendo atitudes autônomicas que pudesse contribuir para a promoção da saúde individual e coletiva.

O segundo relato, está relacionado a uma vivência junto a UBS do Bairro da Redinha em conjunto com a Escola Municipal Nossa Senhora dos Navegantes, localizada próxima à Unidade, em conjunto, estes parceiros e a Equipe de Educação em Saúde, idealizaram uma caminhada de conscientização e mobilização nas ruas, visto que estávamos no período de festas carnavalescas, e este bairro, todavia, é extremamente movimentado nessas datas, com isso, devido ao aumento dos casos das arboviroses, foi pensado este plano de ação intitulado de “CarnaPrev”(Carnaval da Prevenção). A caminhada partiu da Escola, juntamente com toda a comunidade escolar e profissionais de saúde da Unidade Básica, contando com o patrocínio de uma farmácia que nos cedeu um carro de som, onde foram faladas informes e utilizadas paródias alusivas ao combate dos agravos em foco, alertando sobre a identificação dos criadouros, o manuseio adequado, descarte do lixo correto, ciclo de vida do vetor, sintomatologia das doenças e dentre outros assuntos relevantes.

Vale ressaltar, que a atividade foi muito bem acolhida pelos parceiros, como também por toda a comunidade em geral, que ao longo do trajeto identificavam possíveis criadouros, como lixo, e realizava o descarte correto. Tal posicionamento e atitudes positivas tomadas pelas pessoas que ali estavam eram de alta complexidade voltada para a contribuição para a prevenção e combate das arboviroses, visto que a comunidade se viu responsável por aquela situação, e no decorrer da intervenção recolhiam o lixo presentes nas ruas, como também eliminavam os possíveis e propícios lugares para o foco.

Por fim, o terceiro relato, faz referências às atividades voltadas às rodas de conversas realizadas nas salas de espera das UBS, dentre elas há a ação ocorrida junto a USF – Panatis junto as suas Equipes de ESF, onde foram abordados os usuários que aguardavam atendimento nas salas de espera da unidade. Estas ações contam com um diálogo estabelecido, onde é orientado pela equipe de Educação em Saúde, informes voltado à prevenção da Dengue, Zika e Chikungunya, assim alertando para a identificação dos possíveis criadouros e esclarecendo dúvidas e concepções alternativas, como por exemplo, se o vetor transmissor põe seus ovos na superfície da água, ou, se é encontrado somente em água limpa.

Sabe-se que o *Aedes aegypti* realiza sua oviposição na parede do depósito, justificando a importância de ao eliminar aquela água é preciso realizar a higienização do recipiente por completo com uma escova ou bucha de lavar louça, além disso, esclarecendo que é possível encontrar foco deste mosquito em água suja, embora seja de sua preferência o ambiente limpo. Em suma, ações como estas apresentam grandes trocas de experiências, onde a comunidade traz situações do seu dia-a-dia, e os educadores em saúde, aplicam e identificam nessas vivências dos cotidianos conhecimentos técnicos científicos, de modo, inclusive, a contribuir para o letramento científico.

### **Resultados e discussão**

É perceptível que em todas as intervenções descritas nos relatos de experiências, houve mudanças na postura dos indivíduos, por exemplo, no primeiro, crianças, pais e professores tomaram para si a responsabilidade de atuar de forma que contribuísse para uma melhor obtenção de saúde, no segundo, profissionais, usuários e a comunidade como todo, foram às ruas em prol da saúde coletiva, e no terceiro, rodas de discussões com debates e esclarecimentos foram realizados, e usuários saíram esclarecidos e almejando mudanças na realidade, contribuindo positivamente no meio em que vivem.

Contudo, é visível o processo de construção e apropriação da temática individual e coletiva das pessoas, que passam a exercer melhor a sua cidadania, obtendo o conhecimento sobre o processo saúde-doença, de modo a desenvolver a autonomia para desempenhar seu papel como cidadão, conhecendo os valores éticos e morais e contribuindo para o bem-estar de todos, estando aptos a realizarem melhores escolhas e desenvolverem hábitos saudáveis (FALKENBERG et al., 2013).

Embora ocorram divergências entre as estratégias adotadas, onde há uma com um direcionamento mais teórico tradicional, com um direcionamento mais voltado a prescrição de hábitos saudáveis ao indivíduo, nesse modelo, embora seja estabelecido um processo dialógico entre profissional e usuário, é percebido que o cidadão na maioria das vezes é um sujeito passivo, que recebe as informações que pode refletir no seu comportamento. Nesta perspectiva, sua vantagem está relacionada com a quantidade de informações que é passada para o educando, e não a promoção de uma reflexão acerca da problemática (SILVA et al., 2014).

Com isso, atividades de propriedades construtivistas lúdicas, favorecem para a atuação dos usuários como sujeito ativo do processo, levando em consideração aspectos socioculturais e de sua realidade, podendo ser gerado reflexões e debates, contribuindo para a adoção de uma melhor tomada de postura, induzindo a mudança de hábito frente ao contexto que se encontra, colaborando para o ativismo e autonomia do cidadão (CYRINO et al., 2016).

## Considerações finais

A realização do presente estudo enaltece a importância do trabalho educacional em saúde, como prática transformadora que atua diretamente no desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, contribuindo positivamente na mudança de hábitos para o alcance de uma melhor qualidade de vida, refletindo na promoção da saúde colocando o indivíduo como sujeito ativo desse processo que culmina na prevenção de agravos.

Ressaltamos que se faz necessário mais investimentos nos núcleos existentes de educação em saúde, sendo preciso à compreensão da importância dos trabalhos desenvolvidos, quanto à amplitude, alcance e flexibilidade, sendo muitas das vezes o único recurso de saúde da própria comunidade. Outro fator fundamental é o fornecimento de recursos financeiros da própria gestão, nos dando assim condições para a realização das atividades, onde em sua maioria são executados com materiais adquiridos com recursos próprios.

Precisamos valorizar a importância que é o processo da formação continuada, que gera para os servidores que atuam como educadores em saúde mais arcabouços teórico/práticos e ferramentas para atuarem na promoção deste olhar transformador na comunidade. Para isso, firmando cada vez mais parcerias com as universidades e demais setores institucionais.

Contudo, percebemos que práticas educacionais precisam ser cada vez mais fortalecidas na rede de APS, sendo necessária uma maior valorização por parte dos poderes públicos, uma vez que é a primeira porta de acesso dos usuários e que está diretamente ligada com o convívio e realidade da comunidade. Uma vez que é notório que as práticas educacionais contribuem no processo do entendimento de saúde-doença, colocando o indivíduo como sujeito principal ativo nas práticas preventivas, assim, estimulando a autonomia dos próprios cidadãos quanto ao alcance da saúde individual e coletiva.

## Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria no. 2.436 de 21 de setembro de 2017. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2017.
- BREHMER, L. C. F.; RAMOS, F. R. S. Experiências de integração ensino-serviço no processo de formação profissional em saúde: revisão integrativa. **Rev. Eletr. Enf. [internet]**, Florianópolis, v. 1, n. 16, p.228-237, mar. 2014.
- CARNUT, L. Cuidado, integralidade e atenção primária: articulação essencial para refletir sobre o setor saúde no Brasil. **Saúde em Debate**, [s.l.], v. 41, n. 115, p.1177-1186, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201711515>.
- CYRINO, R. S. et al. Atividades lúdicas como estratégia de educação em saúde com idosos. *Rev. Ciênc. Ext.* v.12, n.3, p.154-163, 2016.
- FALKENBERG, M. B. et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 19, n. 3, p.847-852, mar. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014193.01572013>.
- PAES, C. C. D. C.; PAIXÃO, A. N. P. A Importância Da Abordagem Da Educação Em Saúde: Revisão De Literatura. **Revasf**, Petrolina, v. 6, n. 11, p.80-90, dez. 2016.
- PARO, C. A.; SILVA, N. E. K. Teatro Do Oprimido E Promoção Da Saúde: Tecendo Diálogos. **Trab. educ. saúde [online]**. 2018, vol.16, n.2 [citado 2019-06-14], pp.471-493. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198177462018000200471&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462018000200471&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 19 de março de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00110>.
- PINHEIRO, B. C.; BITTAR, C. M. L. Práticas de educação popular em saúde na atenção primária: uma revisão integrativa. *Cinergis*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 77-82, out. 2016. ISSN 2177-

4005. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8049>. Acesso em: 12 abr. 2020. doi:<https://doi.org/10.17058/cinergis.v18i1.8049>.

SANTOS, É. S; JOCA, E. C; SOUZA, Â. M. A. Teatro do oprimido em saúde mental: participação social com arte. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 20, n. 58, p.637-647, 15 abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0469>.

SANTOS, M. E. M et al. Ações Educativas para o Combate Ao Mosquito Aedes Aegypti Em Uma Escola Da Região Metropolitana De São Luís. **Caderno Pedagógico**, São Luís, v. 14, n. 1, p.8-27, 2017.

SILVA, F. M et al. Contribuições de grupos de educação em saúde para o saber de pessoas com hipertensão. *Reben, Uruguaiana*, v. 3, n. 67, p.347-353, mar. 2014.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## A COGNIÇÃO E A METACOGNIÇÃO ALIADAS NA EFETIVAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: BREVES CONSIDERAÇÕES

Bruna Aldine Muller<sup>26</sup>  
Suzelene de Fátima Xavier Jaretz<sup>27</sup>

### Resumo

O presente texto tem como objetivo discutir brevemente a cognição, a metacognição e a relação de ambas com o processo de ensino e aprendizagem. A metodologia foi de cunho teórico bibliográfico, amparada em pesquisa de campo, realizada com cinco docentes do Ensino Fundamental dos primeiros ciclos de escolas da rede pública do estado de São Paulo. O aporte teórico embasou-se em Vianin (2013), Drouet (2006) e Ribeiro (2003). A partir da análise foi possível concluirmos que a cognição e a metacognição são importantes para a aprendizagem, no entanto, seus conceitos ainda são desconhecidos pelos docentes que participaram da pesquisa.

**Palavras-chave:** Cognição; Metacognição; Ensino e aprendizagem.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir brevemente la cognición, la metacognición y la relación de ambas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. La metodología fue de naturaleza teórica bibliográfica, apoyada por la investigación de campo, realizada con cinco maestros de escuelas públicas primarias de los primeros ciclos en el estado de São Paulo. La discusión teórica se basó en Vianin (2013), Drouet (2006) y Ribeiro (2003). Del análisis fue posible concluir que la cognición y la metacognición son importantes para el aprendizaje, sin embargo, sus conceptos aún son desconocidos para los maestros que participaron en la investigación.

**Palabrasllave:** Cognición; Metacognición; Enseñanza y aprendizaje.

### Introdução

A área da Psicopedagogia centra-se no estudo da aprendizagem e nos determinantes presentes para sua efetivação, na qual a cognição e a metacognição estão presentes. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo discutir brevemente a cognição, a metacognição e a relação de ambas com o processo de ensino e aprendizagem.

Justifica-se o estudo pela pouca abordagem existente no campo da Psicopedagogia sobre esses aspectos e a necessidade de haver mais reflexões para o desenvolvimento de discussões na área. A metodologia da pesquisa foi de cunho teórico bibliográfico, amparada em pesquisa de campo, com entrevistas<sup>28</sup>.

O texto está dividido em duas partes. Na primeira sessão, demarcamos as principais definições elaboradas acerca da cognição, metacognição e aprendizagem. Na segunda parte, apresentamos os dados coletados e discutimos sobre como os professores entrevistados, os quais atuam no Ensino Fundamental nos Ciclos I e II, compreendem esses conceitos em sua prática pedagógica.

---

<sup>26</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

<sup>27</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná.

<sup>28</sup> Os participantes foram cinco docentes de três escolas da rede pública do sul do estado de São Paulo. As entrevistas foram realizadas no ano de 2018.

### **Aprendizagem, cognição e metacognição: revisitando conceitos**

A Psicopedagogia<sup>29</sup> possui como foco de estudo o processo de aprendizagem, buscando compreendê-lo em seus diferentes aspectos e propondo alternativas para prevenir, diagnosticar e tratar possíveis problemas que interfiram na aquisição do saber. Assim, seu principal foco é o saber e a investigação de melhores maneiras para efetivá-lo, considerando as múltiplas determinações presentes no processo. Desse modo, a aprendizagem é inerente ao processo educativo, se constituindo legalmente como um direito que se materializa na escola.

Na perspectiva da área neurológica “[...] a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um, que exigem energia e tempo para se manifestar” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 38). Nesse tocante, constatamos a individualidade do processo, sendo que cada sujeito e seu sistema cognitivo possuem especificidades que se diferenciam. De tal modo, o processo de aprender ocorre no sistema nervoso central, porém para sua concretização, se fazem necessários outros aspectos, dos quais podem ser citados:

*Comunicador* ou *emissor*, representado pelo professor ou pelas máquinas de ensinar, como transmissores de informações ou agente do conhecimento. O comunicador tem uma participação ativa no processo educativo, devendo estar motivado e ter pleno conhecimento da mensagem que irá transmitir a seus alunos. *Mensagem*, que é o conteúdo educativo, ou seja, os conhecimentos e as informações transmitidas aos alunos. A mensagem deve ser adequada à idade mental do educando. Deve ser clara e precisa para ser bem-entendida. *Receptor* da mensagem, que é o aluno. O receptor não tem um papel passivo, deve ser um recebedor crítico dos conhecimentos e informações que lhe são transmitidos. *Meio ambiente*, que é o meio escolar, familiar e social, onde se efetiva o processo de ensino-aprendizagem. O meio ambiente deve ser estimulador da aprendizagem e, portanto, propício ao bom desenvolvimento do processo educativo (DROUET, 2006, p. 7).

Os aspectos expostos envolvem os sujeitos presentes no processo, que devem ser ativos e motivados, os conhecimentos objetivados a serem ensinados e o meio ambiente favorável a aprendizagem. Segundo Drouet (2006), além dos elementos essenciais que envolvem quem ensina e aprende, também são necessários alguns fatores que interferem na aprendizagem, como: a saúde física e mental, a motivação, o prévio domínio, a maturação, a inteligência, a concentração e a memória.

Podemos afirmar nesse tocante, que a aprendizagem ao ser subjetiva, também envolve aspectos do professor e do estudante, os quais devem almejar atingir a efetivação do conhecimento. Na perspectiva cognitiva, a aprendizagem pode ser conceituada como “[...] um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo ensino aprendizagem” (MOTA; PEREIRA, 2013, p. 2).

---

<sup>29</sup>Conforme Beauclair, a Psicopedagogia pode ser definida como “[...] um campo de atuação que, ao atuar de forma preventiva e terapêutica, posiciona-se para a compreensão dos processos do desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias áreas e estratégias pedagógicas, objetivando se ocupar dos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos, principalmente quando surgem dificuldades e transtornos” (2009, p. 29).

Com relação a aprendizagem, Vianin afirmou que na Psicopedagogia, a nomenclatura cognição substituiu o termo inteligência,

*A cognição é hoje o termo psicopedagogicamente correto para designar a inteligência e o pensamento. Refere-se, portanto, às nossas capacidades de compreensão, memorização e análise. A cognição cobre o conjunto de atividades mentais e, desse modo, diz respeito à faculdade de conhecer e de aprender. Ocupa-se de processos relacionados à aprendizagem [...]. A cognição diz respeito, em suma, à utilização eficaz de processos mentais (2013, p. 51-52, grifo do autor).*

A cognição ocorre no nível dos processos mentais e atua na construção do conhecimento. Conforme Beber; Silva e Bonfiglio são os processos cognitivos que possibilitam “[...] a compreensão e a conscientização do sujeito por meio dos processos mentais que compreende ter a consciência, quer das atividades cognitivas, quer de seus produtos, ou do autoajustamento que o sujeito toma quanto ao julgamento e suas decisões” (2014, p. 147).

Ao ampliar essas concepções Sales e Burnham, afirmaram que:

*[...] o conceito tradicional de cognição como sendo processos de pensar diretamente ligados somente à percepção, à atenção e à mente não corresponde mais a essa relação dialógica e plural do sujeito com o contexto, com o universo social, com as relações afetivas e estéticas que dialeticamente circundam, interferem e fazem parte da construção dos processos cognitivos na construção do conhecimento, principalmente, quando esses processos se consolidam em uma rede dialética e formativa, constituente de práticas curriculares potentes, vivas e dialógicas (2014, p. 72-73).*

As autoras consideram também as relações sociais dialógicas relacionadas com a cognição e o processo de aprender. Com relação às pesquisas que são desenvolvidas discutindo sobre a cognição, segundo Neves (2006), estas visam evidenciar a forma com que os indivíduos interpretam, pensam e percebem o mundo.

No tocante da metacognição foi “[...] Flavell (1970), a partir dos seus trabalhos, sobretudo na área da memória, o primeiro autor a referir-se à metacognição, definindo-a como o conhecimento que o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento” (FIGUEIRA, 2003, p. 1). Tendo desenvolvido o conceito na década de 1970, a metacognição é considerada como um conhecimento que cada sujeito possui sobre si mesmo no processo de aprendizagem, nas palavras de Portilho e Dreher,

*[...] a metacognição é todo o movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle de seus processos cognitivos. Ela diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos (2012, p. 183).*

Tal conhecimento acerca de si próprio, segundo Andretta et al (2010), ocorreu de forma evolutiva no ser humano, constituindo-se como uma conquista em sua adaptação ao meio ambiente, sendo adquirida e desenvolvida através da experiência e do conhecimento construído pelos sujeitos. Mesmo em debate desde a década de 1970, conforme Ribeiro (2003), a conceituação da metacognição ainda é uma problemática, devido aos seguintes aspectos: a dificuldade em distinguir o significado de meta e cognitivo e a utilização de um termo singular para uma questão multifacetada. Nesse sentido, a autora evidenciou

[...] duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas). (2003, p. 110).

Nessa perspectiva, a metacognição se caracteriza como potencial para o processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] contribui de forma efetiva para que educadores e educandos desenvolvam suas capacidades motivacionais, criando condições para ampliar o desenvolvimento das competências intrínsecas [...]” (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 145).

Portanto, percebemos que a aprendizagem está totalmente relacionada com a cognição e a metacognição, no qual esta última caracteriza-se como um conhecimento potencializador da aprendizagem. Nesse contexto, o professor ao ser detentor desses saberes da Psicopedagogia, precisa desenvolver nos discentes a reflexão sobre sua aprendizagem, para que assim, ambos tenham sucesso.

### **A cognição e a metacognição no processo de aprendizagem: o olhar do professor**

A partir dos conceitos de aprendizagem, cognição e metacognição, abordamos a perspectiva dos professores participantes da pesquisa e as estratégias metacognitivas como auxílio no processo ensino-aprendizagem. Nesse tocante, conforme afirmou Vianin, “[...] a metacognição designa os conhecimentos e a consciência que um indivíduo tem de sua própria cognição ou da cognição de outro” (2013, p. 53), de tal modo, “[...] pelo exercício repetido da metacognição, o aluno desenvolverá conhecimentos metacognitivos sobre os processos de aprendizagem” (VIANIN, 2013, p. 53).

Assim sendo, a metacognição utiliza-se de processos cognitivos para estabelecer outros processos de aprendizagem. Para tal, buscamos compreender o papel das estratégias<sup>30</sup> metacognitivas no processo ensino-aprendizagem. Nesse tocante, Dias (2003 apud VIANIN, 2013, p. 55) distinguiu dois tipos de estratégias: “[...] as *estratégias específicas* – que se limitam a uma disciplina ou a um âmbito de conhecimentos (equivalente ao conceito de procedimento) e as *estratégias gerais*, que são aplicáveis a diversos âmbitos”. A distinção entre estratégias metacognitivas e métodos pedagógicos por vezes foram confusas aos docentes entrevistados.

Percebemos que alguns professores apesar de afirmar compreender e saber distinguir cognição, metacognição, estratégias metacognitivas e instrumentos pedagógicos, apresentaram conceitos confusos sobre o tema. Como exemplo, a resposta do professor A, ao responder: “Você utiliza estratégias cognitivas para mediar o processo de aprendizagem do seu aluno?”, demonstrou pouco domínio sobre, pois afirmou: “Sim. Quase em todos os momentos nos deparamos com essa troca de conhecimentos” (PROFESSOR A, 2018). Na questão sobre como o docente diferencia as estratégias cognitivas dos métodos pedagógicos, também percebemos tal equívoco na resposta, pois o docente afirmou, “A estratégia cognitiva é você aproveitar tudo que o educando já possui de conhecimentos prévios. Os métodos pedagógicos são apenas instrumentos que podem ser usados para tornar a aprendizagem mais prazerosa” (PROFESSOR A, 2018).

---

<sup>30</sup> Dentro da Psicopedagogia, “[...] o termo estratégia é muito geral. Engloba todos os métodos, abordagens ou procedimentos que permitem atingir o objetivo fixado” (VIANIN, 2013, p. 55).

Para a mesma questão, o professor B diferenciou, que “Estratégias são procedimentos, enquanto métodos são modelos que envolvem desde o conteúdo até a maneira de como o professor ensina” (PROFESSOR B, 2018). O professor C, para a mesma pergunta afirmou, “Métodos pedagógicos são bases teóricas e orientam os currículos e os planos de aula. Estratégias cognitivas são atividades didáticas de como levar as crianças a desenvolver a atenção, a memória, a imaginação, os conhecimentos básicos, tudo isso com criatividade”, apesar de estabelecer uma maior ligação com os conceitos, percebemos incoerência na compreensão dos termos.

Ao constataremos as dificuldades dos professores em definir e distinguir estratégias metacognitivas de métodos pedagógicos, recordamos que métodos constituem-se como os meios para atingir-se determinado objetivo. Nas palavras de Libâneo:

Os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos [...] estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem a utilização de meios (1994, p. 149).

Já as estratégias cognitivas ou estratégias de aprendizagem, podem ser definidas como “[...] os meios aos quais os alunos podem recorrer para adquirir, integrar e recordar os conhecimentos que lhes são ensinados” (VIAU, 2003 apud VIANIN, 2013, p. 55).

Observamos equívocos ao compreender o termo na resposta do professor A, que afirmou que estratégia metacognitiva constitui-se como os conhecimentos prévios. Da mesma forma, o professor B relacionou as estratégias aos procedimentos.

Embora alguns professores ressaltarem conhecer os conceitos e saber diferenciá-los, quando requisitados a responder de forma objetiva, equivocaram-se com os termos. Diante do exposto, salientamos a importância da abordagem desses conhecimentos da Psicopedagogia na formação docente inicial e continuada. Evidenciamos a necessidade dos docentes buscarem novos conhecimentos para executarem um trabalho planejado e que efetive a aprendizagem dos alunos, oferecendo a eles oportunidades viáveis e significativas.

### **Considerações finais**

Na presente análise discutimos a cognição e a metacognição e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Foi possível realizar uma abordagem desses conceitos presentes na Psicopedagogia. A cognição está relacionada aos processos mentais dos indivíduos, envolvendo capacidades de compreensão, memorização e análise. A metacognição pode ser definida como o conhecimento que cada indivíduo possui acerca de sua cognição, ou seja, de suas formas de construir e efetivar seu conhecimento.

A partir da pesquisa de campo analisamos como os docentes entrevistados concebem esses conceitos. Inicialmente, relataram utilizar esses saberes na condição de aliados em sua prática pedagógica. No entanto, constatamos que poucos diferenciam os conceitos, havendo contradições e incoerências. Nesse sentido, tendo em vista que o processo educativo é multifacetado, em perspectiva de totalidade, o docente não pode ser culpabilizado de modo individual pelo desconhecimento desses conceitos, pois alguns fatores, como as políticas públicas, condições de trabalho, formação inicial e continuada, dentre outros, também são condicionantes para essa realidade.

Como alternativa, evidenciamos que a abordagem desses conhecimentos na formação docente inicial e continuada pode atuar como elemento para potencializar o ensino, possibilitando assim, maiores chances de sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

#### Referências:

ANDRETTA, I. et al. Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam? **Revista Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/3879>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

BEAUCLAIR, J. **Para entender a psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

BEBER, B.; SILVA, E.; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n95/07.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DROUET, R. C. da R. **Distúrbios da aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FIGUEIRA, A. P. C. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-20, 2003. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2947/3861>>. Acesso em: 30 out. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MOTA, M. S. G.; PEREIRA, F. E. de L. **Desenvolvimento e aprendizagem: processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo**. MEC: Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc\\_desenvolvimen\\_to.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_desenvolvimen_to.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

NEVES, D. A. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 39-44, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a05.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 181-196, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop0215.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao Processo de Aprendizagem. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

SALES, M. V. S.; BURNHAM, T. F. Cognição e formação: uma reflexão complexa. **Revista International Journal Knowl. Eng. Manage**, Florianópolis, v. 3, n. 7, p. 65-86, nov. 2014. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/view/2875>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

VIANIN, P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## **DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL<sup>31</sup>: LEVANTAMENTO DE DADOS E INFORMAÇÕES SOBRE O MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS**

**Bruna Viana Araújo<sup>32</sup>**

**Maria Raimunda Martins Batista<sup>33</sup>**

**Meire Lúcia Andrade da Silva<sup>34</sup>**

**Rosilene Lagares<sup>35</sup>**

### **Resumo**

O presente artigo tem como objetivo apresentar o que se entende por sistemas e planos de educação (nacional, estaduais e municipais). Objetivando especificamente: Descrever sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), Plano Nacional de Educação (PNE), planos estaduais e municipais, bem como, apresentar a relação entre os mesmos contextualizando o município de Miracema do Tocantins-TO; discorrer acerca do Plano Municipal de Educação: aspectos do processo de elaboração, desenvolvimento, monitoramento e avaliação. Desse modo, o estudo pauta-se em pesquisa bibliográfica; análise documental e será apresentado também, um estudo de caso do município de Miracema do Tocantins-TO, com a intencionalidade de mostrar os desafios que o município enfrenta na organização escolar, e as problemáticas que se encontra para desenvolver as políticas públicas. A proposta é conhecer melhor como funcionam o sistema e o plano no contexto do município acima citado. Tem metodologia qualitativa e quantitativa. Pauta-se no método materialismo histórico-dialético, tendo como referência principal o autor Demerval Saviani, em seu livro, “Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação”, dentre outros autores e leis que regem o sistema educacional. Desse modo, para contemplar os objetivos propostos, pretende-se “entender quais os desafios que o município encara na organização escolar, e quais as problemáticas encontradas no desenvolvimento das políticas públicas no município de Miracema do Tocantins?”

**Palavras-chave:** Sistemas e planos. Políticas públicas. Contexto municipal. Educação e desafios.

---

<sup>31</sup>Este artigo é um dos resultados da Atividade Integrante Sistemas e Planos de Educação, do Curso de Pedagogia do Campus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins. Esta Atividade vinculada ao Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT (EpeEM) e ao Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsSPE). Ambos vinculados ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (NEPCE) – UFT; ao Grupo de Pesquisa História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação – UFT; ao Grupo de Pesquisa em política e história da educação municipal – UERJ; ao Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação (Acadêmico e Profissional) /Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Estado e Sociedade; e a Anpae-Coordenação Tocantins.

<sup>32</sup>Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Federal do Tocantins, campus de Palmas-TO. (2014/1 – 2018/2).

<sup>33</sup> Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Federal do Tocantins, campus de Palmas-TO. (2014/1 – 2018/2). Professora, Nível I, Prefeitura Municipal de Palmas – TO.

<sup>34</sup>Mestranda em Educação (2016), pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Membro do NEPCE/EpeEM e ObsSPE/UFT. Coordenadora de Políticas Educacionais na Secretaria Municipal de Educação e Conselheira Municipal de Educação em Miracema do Tocantins - TO.

<sup>35</sup> Professora Dr<sup>a</sup>. Rosilene Lagares. Pedagogia/Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/PET PedPalmas/Nepce/EPEEMun/Anpae-TO/Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins/Rede MAPA.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar lo que se entiende por sistemas y planes educativos (nacionales, estatales y municipales). Apuntando específicamente a: Describir el Sistema Nacional de Educación (SNE), el Plan Nacional de Educación (PNE), los planes estatales y municipales, así como presentar la relación entre ellos contextualizando el municipio de Miracema do Tocantins-TO; Hablar sobre el Plan de Educación Municipal: aspectos del proceso de elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación. Por lo tanto, el estudio se basa en la investigación bibliográfica; También se presentará un análisis de documentos y un estudio de caso del municipio de Miracema do Tocantins-TO, con la intención de mostrar los desafíos que enfrenta el municipio en la organización escolar y los problemas que enfrenta para desarrollar políticas públicas. La propuesta es comprender mejor cómo funcionan el sistema y el plan en el contexto del municipio antes mencionado. Cuenta con metodología cualitativa y cuantitativa. Se guía por el método del materialismo histórico-dialéctico, teniendo como referencia principal al autor Demerval Saviani, en su libro, "Sistema Nacional de Educación y Plan Nacional de Educación", entre otros autores y leyes que rigen el sistema educativo. Por lo tanto, para contemplar los objetivos propuestos, se pretende "comprender qué desafíos enfrenta el municipio en la organización escolar y qué problemas se encuentran en el desarrollo de políticas públicas en el municipio de Miracema do Tocantins.

**Palabras clave:** Sistemas y planes. Políticas públicas. Contexto municipal. Educación y desafíos.

## Introdução

O presente artigo é um estudo de caso do Município de Miracema do Tocantins-TO, que visa abordar a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE) que tem como objetivo número 1 universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos, e o Sistema Nacional de Educação (SNE).

Saviani (2014, p.51) define o sistema nacional de educação como sendo: a unidade de vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação dos países, ou seja, são necessários vários aspectos para construir um sistema de educação, e ele se articula com a unidade de vários elementos que se integram.

O Brasil ainda não tem um sistema nacional de educação e ele é necessário para que a reorganização nacional reduza as desigualdades, que são muitas no Brasil, e são agravadas pela complexidade do federalismo. É imprescindível um sistema que integre todas as ações garantindo condições para que os entes deem conta das suas obrigações para garantir esse direito.

Enfatizamos que o Plano Municipal de Educação é de todos que moram no município, portanto, todas as necessidades educacionais do cidadão devem estar presentes mesmo, o que vai muito além das possibilidades de oferta educacional direta da rede. Dessa forma, não pode ser visto como plano de uma administração da prefeitura ou da secretaria municipal de educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação.

Compreende-se que a elaboração do PME pressupõe o envolvimento das três esferas de gestão (federal, estadual e municipal) e de representações dos diversos segmentos da sociedade, mas não deixa de conferir peso e importância ao papel dos dirigentes municipais. Para assegurar qualidade e dar peso político ao plano, é desejável que o prefeito e seus secretários assumam papel de destaque, como importantes lideranças na construção das decisões que vincularão o projeto educacional com o projeto de desenvolvimento local.

## **Sistema Nacional de Educação (SNE), Plano Nacional de Educação (PNE), planos estaduais e municipais**

Para Saviani (2014, p. 1), embora o termo “sistema” seja de uso corrente em diferentes contextos, dando a impressão de que se trata de algo previamente dado que podemos identificar externamente, é preciso ter presente que o sistema não é um dado natural, mas é sempre um produto da ação humana.

Sendo assim, dentre o conjunto de desafios que o novo Plano Nacional de Educação (PNE) suscita ao planejamento educacional do Brasil, para o período 2014-2024, na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), destaca-se a determinação de que: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”. (BRASIL, 2014, art. 7º).

Além disso, culmina na indicação de que: os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014, art. 8º).

Cury (2014, p. 31), afiança que o Art. 211 da Constituição Federal define a competência da União, dos Estados e Municípios e estabelece a necessidade da organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Ainda sobre o assunto o autor supracitado, destaca que a Constituição prevê também o sistema nacional de educação, a ser articulado por um plano decenal (Art. 214, alterado pela Emenda Constitucional 59/2009).

Assim, o Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, os planos estaduais, distrital, e municipais ultrapassam os planos plurianuais de governo. Exigem articulações institucionais e participação social para sua elaboração ou adequação, seu acompanhamento e avaliação. Para o cumprimento do dispositivo legal, foi publicado o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº13.005/2014. Este plano nacional desdobrou-se nos planos estaduais e municipais e constituem, na atualidade, o desafio maior para implantação de uma educação de qualidade. Como política pública educacional proporciona reflexos diretos no cotidiano escolar.

### **O que é Sistema Nacional de Educação**

Para Saviani (2014, p.4), “Sistema” é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante. Ainda para o mesmo autor (p.51), o “Sistema Nacional de Educação” é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país. Portanto, é importante, conhecer a legislação que rege os sistemas educacionais brasileiros estaduais, municipal, dependendo do município em que atua e o projeto político pedagógico da unidade de ensino na qual está inserido. A Constituição Federal de 1988 no artigo 211 diz que:

“a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, no mesmo artigo, “§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”. “A constituição reforça o parágrafo anterior, trazendo a importância da integração entre a união, os estados e os municípios para que se concretize um sistema educacional”. (BRASIL, 1988).

Desse modo, parafraseando Saviani (2014), é possível pensar que para se ter um sistema nacional de educação precisa primeiro definir um padrão nacional, em seguida, um padrão de qualidade lembrando de contemplar as diversidades de acordo com cada região e diminuir as desigualdades, em função disso há a dificuldade de elaboração de um sistema nacional de ensino no Brasil.

### **O que é Plano Nacional de Educação**

Para Saviani (2014, p.75), a ideia do Plano Nacional de Educação (PNE) remota ao manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em março de 1932. Após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil afirmando que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades dos pais” [...], o texto enuncia as diretrizes fundamentais e culmina com a formulação de um “Plano de reconstrução educacional”.

Nesse sentido, o Congresso Federal aprovou em 24 de junho de 2014, a Lei nº 13.005/2014 por determinação da Constituição Federal, artigo 214 na qual dá a obrigatoriedade da criação de um Plano Nacional de educação decenal, e como foi aprovado no ano de 2014, sua vigência será até o ano de 2024. O qual planejou metas e estratégias para as políticas públicas educacionais.

Conforme o Art. 2ª da Lei nº 13.005/2014, são diretrizes do PNE:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação e;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Conforme a mesma Lei existe avaliações periódicas para obter dados a fim de monitorar a execução do PNE, que serão através das seguintes instâncias, conforme o Art. 5º: I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação – CNE e IV - Fórum Nacional de Educação.

Conforme estudos pautados na Lei supracitada, é possível afirmar que essas instâncias irão divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações, analisar e propor políticas públicas e analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação. Os municípios e os estados tiveram um ano para elaborar um plano de educação. Ou seja, até o ano de 2015 a ideia era que estivessem com os planos de educação elaborados, com a participação dos representantes da sociedade e da escola.

Assim sendo, a Lei nº 13.005/2014, contempla 20 (vinte) metas e 254 (duzentos e cinquenta e quatro) estratégias a serem cumpridas dentro do prazo decenal do PNE. Algumas com um prazo a ser cumpridas inferiores a outras. Desse modo, o artigo 4º da mesma Lei define que os dados coletados para a construção dessas metas, tiveram como fonte de pesquisa os censos que serviram de base inicial para a construção das mesmas. Desta forma, apresentamos as 20 (vinte) metas do PNE:

**Tabela nº 01 – Metas da Lei nº 13.005/2014**

Meta	Redação do texto da Meta																				
Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.																				
Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.																				
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).																				
Meta 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.																				
Meta 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.																				
Meta 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.																				
Meta 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: <table border="1" data-bbox="391 1348 1305 1487"> <thead> <tr> <th>IDEB</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos iniciais do ensino fundamental</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>Anos finais do ensino fundamental</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> </tr> <tr> <td>Ensino médio</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table>	IDEB	2015	2017	2019	2021	Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0	Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5	Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2
IDEB	2015	2017	2019	2021																	
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0																	
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5																	
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2																	
Meta 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.																				
Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.																				
Meta 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.																				
Meta 11	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.																				
Meta	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a																				

12	taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Meta 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Meta 19	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.
Meta 20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (Plano Nacional de Educação PNE Lei nº 13.005/2014).

(Fonte: Brasil, 2014).

Conforme a tabela acima é possível afirmar que no PNE “a meta 1 trata da educação infantil; as metas 2 e 5, do ensino fundamental; meta 3, ensino médio; meta 4, educação especial; meta 6, organização do espaço tempo da educação básica em tempo integral; meta 7, avaliação da educação básica; metas 8, 9 e 10, educação de jovens e adultos; meta 11, educação profissional; metas 12, 13 e 14, educação superior; metas 15, 16, 17 e 18, magistério e servidores da educação básica; meta 19, diretores de escola e gestão democrática; e meta 20, investimentos em educação”.

O plano aborda grandes desafios, que no decorrer de dez anos deverão ser efetivados, incluindo questões que demandarão mais recursos para que aconteça a realização do mesmo. Citando por exemplo, questões como a expansão da educação infantil, no caso das creches, o plano pretende ampliar o atendimento em 50% (cinquenta por cento) em até 2024, e universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, com a participação da União, Estados e Municípios.

## **A relação entre Sistema Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação e planos estadual e municipal**

Saviani (2010, p. 338), afirma que da forma como se mostrou, o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, planejamento.

Desse modo, Saviani (2008, p. 80), assevera que, se “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano. Consequentemente, há estreita relação entre sistema de educação e plano de educação.

Ainda sobre o assunto o autor supracitado, afirma que:

Podemos dizer que a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. Com efeito, é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando-se especificamente como estrutura (resultado coletivo inintencional de práxis intencionais individuais). (SAVIANI 2010, p. 338).

No texto elaborado pela SASE/MEC, com a contribuição de Carlos Augusto Abicalil (OEI), Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG), Luiz Fernandes Dourado (UFG e CNE) e Romualdo Luiz Portela de Oliveira (USP), ratifica que a Lei do PNE ajuda nesse desafio a definir ações e estabelecer prazos para diversas iniciativas que, se organizadas de maneira sistêmica, concretizarão a agenda instituinte do SNE. Assim, partimos do pressuposto de que as metas desse e dos demais planos articularão os Sistemas.

Para tanto, um dos desafios em relação à melhoria da qualidade da educação brasileira é a de conseguir que todos os estados e municípios estabeleça um Plano de Educação próprio. É o que está previsto na Lei nº 13.005/2014 para que aconteça a garantia do direito a uma qualidade de ensino. A elaboração dos planos estaduais e municipais de educação no primeiro ano de vigência do PNE é determinado por lei. Assim, para melhor compreensão será apresentado à situação dos planos de educação (estaduais e Municipais), conforme análise no site [www.mec.gov.br/pne](http://www.mec.gov.br/pne).

**Tabela nº 02 - situação dos planos estaduais de educação – site do MEC.**

Com Documento-Base elaborado	1
Com Projeto de Lei enviado ao Legislativo	1
Com Lei sancionada	25

(Fonte: [www.mec.gov.br/pne](http://www.mec.gov.br/pne)).

**Tabela nº 03 - situação dos planos municipais de educação – site do MEC.**

Com Documento-Base elaborado	5
Com Consulta Pública realizada	1
Com Projeto de Lei elaborado	4
Com Projeto de Lei enviado ao Legislativo	23
Com Lei aprovada	2
Com Lei sancionada	5535

Fonte: [www.mec.gov.br/pne](http://www.mec.gov.br/pne)).

Conforme os estudos pautados nos teóricos e nas leis é notório que para o processo de elaboração dos planos (nacional, estaduais e municipais), faz-se necessário mobilizar a comunidade, os pais, a sociedade civil organizada e as lideranças de cada região. Sobre tudo, com a elaboração dos planos nos entes federados, o país está caminhando no sentido de se estabelecer um sistema nacional, de acordo com as especificidades de cada região.

### Contextualização do município

Segundo o **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010)**, a história de Miracema do Tocantins-TO, começa com os garimpos que atraíam imigrantes para o Norte de Goiás, no início do século XX, passando pela exploração da cana-de-açúcar e a navegação fluvial. Em 1929 chegaram os primeiros habitantes, se instalando no local devido à beleza da paisagem, a região foi denominada Xerente e Bela Vista. Em 1948 o distrito foi desmembrado de Araguacema, com a denominação de Miracema do Norte - GO.

O primeiro nome que ela recebeu foi dado pela Lei Municipal nº 2, de 25 de novembro de 1920, o qual ficou tendo por nome Bela Vista, sendo dependente do município de Santa Maria do Araguaia. Com a divisão administrativa referente ao ano de 1933, o distrito de Bela Vista, figura no município de Santa Maria do Araguaia. Assim permanecendo em divisões territoriais datadas de 31 de dezembro de 1936 e 31 de dezembro 1937, pelo Decreto, Lei Estadual n.º 1.233, de 31 de outubro de 1938, o distrito de Bela Vista passou a ser denominada de Miracema do Norte, hoje Miracema do Tocantins. IBGE (2010).



**Figura 1**

Fonte: Acervo fotográfico do IBGE



**Figura 2**

Fonte: Acervo fotográfico do IBGE

Nas figuras 1 e 2 respectivamente, apresentamos imagens da cidade de Miracema do Tocantins em 1953: praça principal de Miracema do Norte e rua principal de Miracema do Norte. De acordo com o IBGE<sup>36</sup>, foram quatro as alterações distritais até chegar à atual Miracema do Tocantins: Bela Vista para Miracema, alterado pelo decreto-lei estadual nº 1233, de 31/10/1938; Miracema para Xerente, alterado pelo decreto-lei estadual nº 8305, de 31/12/1943; Xerente para Miracema do Norte, alterado pela lei estadual nº 120, de 25/08/1948; Miracema do Norte para Miracema do Tocantins, alterado pelo Decreto Federal nº1, de 01/01/1989.

---

<sup>36</sup>**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** é o responsável pelos levantamentos demográficos, pesquisas estatísticas sobre os mais variados temas (de meio ambiente à economia), manutenção de indicadores sobre o Brasil, e informações geográficas, além de ser também a fundação responsável pelo SIG (Sistema Geodésico) brasileiro.

Em 1989, com o desmembramento do estado de Goiás, originando o Tocantins, Miracema do Norte, hoje Miracema do Tocantins foi escolhida para ser a capital provisória do estado, onde permaneceu nesta condição dia 1º de janeiro de 1989 até o dia 31 de dezembro do mesmo ano, quando foi instalada em Palmas a capital definitiva.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, segue na tabela abaixo alguns dados importantes sobre Miracema do Tocantins, tais como: área territorial; estabelecimento de saúde; matrícula do ensino fundamental no período de 2015; população residente, dentre outras informações.

**Tabela de nº 4 – informações do município de Miracema – TO**

Área da unidade territorial- 2015	2.656,090 Km <sup>2</sup>
Estabelecimento de Saúde SUS	9 estabelecimentos
Índice de desenvolvimento Humano Municipal-2010 (IDHM 2010)	0,684
Matricula -ensino fundamental – 2015	3.540 matrículas
Matricula- ensino médio- 2015	798 matrículas
Número de unidades locais	334 unidades
Pessoal ocupado total	2.000 pessoas
PIB per capita a preços correntes- 2013	19.140,34 reais
População residente	20684 pessoas
População residente – Homens	10.347 pessoas
População residente – Mulheres	10337 pessoas
População residente alfabetizada	16.615 pessoas
População residente que frequentava creche ou escola	7.127 pessoas
População residente, religião católica apostólica romana.	12.686 pessoas
População residente religião espírita	175 pessoas
População residente, religião evangélica.	4.594 pessoas
Valor rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – Rurais	208,75 reais
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particular permanente- Urbana	380,00 reais
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio- Rural.	857,39 reais
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio- Urbana.	2.004,13 reais

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

De acordo com o IBGE (2010), Miracema do Tocantins conta com uma população de 20.684 habitantes, contando com 3540 matrículas no ensino fundamental e com 798 no ensino médio referente ao ano de 2015.

Em pesquisa no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/municipio/muncod/1713205/catchadis/1>, percebe-se as ações do MEC no município, sendo que para a educação tem disponibilizado programas e ações de incentivo como: Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); Plano de ações articuladas (PAR); programa Caminho da Escola; ação Mobiliário Escolar; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

### **Plano Municipal de Educação: aspectos do Processo de elaboração, desenvolvimento, monitoramento e avaliação**

Por ser uma política educacional, o plano nacional de educação possui um conjunto de reflexões e ações que por sua vez, deve corresponder com a educação do referido município, com essa política foi criado o PME de Miracema do Tocantins. De acordo com Lopes e Melo (2016), *apud* Silva e Lagares (2016, p.36), o PME de Miracema está embasado normativamente na Constituição Federal de 1988, na LDB n. 9.394/1996, na Lei Orgânica Municipal de Miracema de 1991, no PNE- Lei n. 13.005/2014 e no documento Referência para o Plano Estadual de Educação (PEE) de 2014, além de as diretrizes emanadas do Ministério da Educação para o processo de adequação ou elaboração dos PEEs e PMEs no país.

Conforme as autoras acima citadas, o PME de Miracema tem como objetivo maior responder às necessidades educacionais do Município, com vistas à melhoria da educação, de forma a desenvolver um trabalho voltado para analisar, propor e definir políticas públicas para a educação, para uma educação emancipatória e cidadã, bem como, garantir uma gestão democrática do ensino público.

Na visão dos teóricos Lopes e Melo (2016) *apud* Silva e Lagares (2016, p. 48), fica claro que a prioridade do município é a educação infantil e o ensino fundamental, porém, o PME deve abranger todas as etapas de ensino que são: educação infantil, ensino fundamental, educação especial, educação de jovens e adultos, ensino médio, ensino superior, educação do campo, educação quilombola e educação indígena de acordo com o orçamento do mesmo. De acordo com as leis que regem o município a Lei n. 409/2015, de 27 de maio de 2015, o Plano “prevê que a execução e o cumprimento de suas metas e estratégias serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados em regime de colaboração entre o Município, o Estado e a União”.

Sobre o processo de elaboração do PME no município Lopes e Melo (2016) *apud* Silva e Lagares (2016, p. 48), afirmam que, a elaboração deste plano, como de muitos outros no País, foi impulsionada pelo Ministério da Educação a partir de 2013. [...] no ano de 2015, no município foram designadas algumas pessoas para participarem das capacitações realizadas conjuntamente pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no Tocantins (Undime) e Secretaria de Estado da Educação (Seduc), bem como para realizar reuniões de estudos, por meio do Decreto nº 112, de 11 de março de 2013 (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2013b).

Também, outros dois Decretos, sendo: o de nº 097/2014 que instituiu uma *Equipe Técnica* para *elaboração e sistematização* do PME, responsável pelo levantamento de dados e informações educacionais, que constituiriam o documento base do PME em consonância com os Planos Nacional e Estadual de Educação, observando as suas metas e estratégias (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2014c) e o de nº 098/2014 que instituiu a *Comissão de Estudos, Discussão e Mobilização* para *elaboração e sistematização* do PME, congregando as representações da sociedade e observando o disposto na legislação educacional em âmbito federal, estadual e municipal. (MIRACEMA DO

TOCANTINS, 2014d), ambos de 13 de novembro de 2014, constituíram grupos de trabalho para o processo de construção do PME.

### **Processo de Institucionalização do Sistema Municipal de Educação (Ensino): consequências do planejamento nos outros elementos da gestão**

Para Lagares (2008, p. 22), a *efetiva institucionalização* não se restringe à sua organização legal. Inicia-se com o aspecto legal, mas vai além dele, implicando outras ações necessárias ao seu desenvolvimento, como a organização de um conjunto de elementos constitutivos, incluindo, também, sua gestão, além da relação permanente entre seus elementos constitutivos. O processo concretiza-se com o efetivo funcionamento desse sistema, ou seja, com a garantia de acesso, permanência e aprendizagem significativa no âmbito das escolas.

A autora usa a expressão *sistemas de educação*, e não sistemas de ensino, justificando que “um sistema não está restrito a questões do ensino. Ao contrário, um sistema de educação envolve questões que extrapolam o âmbito da escola. E, ainda, como dispõe a própria LDB/96 [...], a estrutura da educação brasileira envolve níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.” (LAGARES, 2008, p. 23).

Assim, Lopes e Melo (2016), *apud* Silva e Lagares (2016), “na busca de elementos que demonstrem o *processo efetivo de institucionalização* do Sistema Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins, apresentaram os documentos e discutiram sobre eles”, afirmando que em 2004, foi publicada a *Lei do Sistema Municipal de Ensino nº 111-A, de 6 de janeiro de 2004* (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2004a), que criou o sistema, com uma opção pela denominação ensino, apesar da Lei do Conselho Municipal de Educação (CME) usar a expressão educação “[...] I – baixar normas complementares para o sistema municipal de educação;” (MIRACEMA DO TOCANTINS, Lei nº 012, 2001a).

Para as autoras, a norma disciplina a organização da educação municipal com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 e ajustando-a as políticas educacionais locais e regionais, bem como valorizando o ser humano como um todo (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2004a, art.1º).

Ainda sobre o assunto, tendo como base o art. 2º da Lei (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2004a), integra o Sistema Municipal de Ensino de Miracema, o órgão executivo, instituições de ensino e outros órgãos municipais no campo da educação:

- I – A **Secretaria Municipal da Educação**;
- II – As **instituições de ensino** mantidas pelo poder público municipal;
- III – as instituições de educação infantil e ensino fundamental, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV – As instituições de ensino superior, criadas e mantidas pelo poder público municipal<sup>37</sup>;
- V – As instituições de ensino superior, criadas e mantidas por instituições e fundações, a [em] nível de município;
- VI – Os **demais órgãos de educação municipal**. (LOPES e MELO *apud* SILVA e LAGARES 2016, p.30).

---

<sup>37</sup> Do que se lê, cabe uma indagação quanto à legalidade de instituições de ensino superior mantidas pelo poder público municipal.

Contudo, para as autoras, um dos grandes desafios da gestão municipal é a execução do PME permeada pela discussão contínua acerca das intencionalidades da educação para o Território de Miracema, para que a aprendizagem de toda a população seja efetiva. (LOPES e MELO *apud* SILVA e LAGARES 2016, p.50).

### Considerações finais

Tendo como objetivo estudar o sistema nacional de educação, e o plano nacional de educação, bem como, saber como estão estruturados com os planos municipais e compreender a relação entre eles é que buscamos como referência o município de Miracema do Tocantins, para assim, conhecermos como está organizado o seu plano de educação e o processo de institucionalização do sistema municipal.

Visando, apresentar alguns pontos considerados importantes, de acordo com as metas estabelecidas nos mesmos para a melhoria da qualidade da educação. Ficou explícito que o sistema de ensino está compreendido como a unidade de vários aspectos educacionais, e o PME é que vai orientar e direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação. Para isto, foram estabelecidas 20 (vinte) metas e 251 (duzentos e cinquenta e uma) estratégias, no caso do PME-Miracema, a serem cumpridas ou atingidas nos próximos 10 anos, além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse projeto.

Com base nas pesquisas, percebemos que as metas ainda não foram todas alcançadas, mesmo porque é preciso ter um sistema definido. Por outro lado, percebe-se que já houve avanços alcançados na educação, no que diz respeito às desigualdades e privações. Sabemos que a União; Estados; Distrito Federal e os Municípios estão organizados em forma de colaboração em seus planos de ensino, para assim, garantir que os direitos à educação sejam cumpridos. Desse modo, para que estes se cumpram, faz-se necessário que o Ministério da Educação (MEC), por meio da Comissão da Educação da Câmara dos Deputados; Comissão da Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE), e pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), realizem o monitoramento e avaliação dos mesmos, em consonância com a Lei 13.005/2014.

Esse monitoramento deve ser contínuo e estão baseados em documentos indicadores como estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) que serão preparados e publicados a cada 2 (dois) anos durante a vigência do PNE.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em Movimento: Situação dos Planos de Educação**. [2016]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> acesso em 09/11/16.
- \_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas IBGE: Cidades**. 2016. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/269F>, acesso em 18 de setembro de 2016.
- \_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB: Resultados e Metas**. Copyright MEC, 2016. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=797654> acesso em 18 de setembro de 2016.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação (MEC). Ações do MEC: Metas do PNE no seu município**, 2013. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/par/estado\\_municipio\\_prefeitos.php](http://simec.mec.gov.br/par/estado_municipio_prefeitos.php) acesso em 19 de setembro de 2016.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2014. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 15/03/2015.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional (EC) nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2009. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 15/03/2015.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da

- Educação Nacional – LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 15/03/2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação-Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. SASE/MEC. Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país**. Brasília, junho de 2015. Documento impresso.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: uma reflexão provocativa ao debate. IN: O sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos pós o Manifesto. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.
- ESTADO DO TOCANTINS. Fórum Estadual de Educação. Documento Referência para o Plano Estadual de Educação (PEE) 2014. Palmas, TO, 2014. (Documento Impresso).
- LAGARES, Rosilene. **Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, 2008.
- LOPES, Robson Vila Nova; MELO, Adriana Almeida Sales (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Municipal: Práticas Pedagógicas, Formações e Informações Educacionais**. Goiânia-GO: PUC Goiás, 2016.
- MANIFESTO. dos Pioneiros da Educação Nova – 1932. Revista Brasileira de Educação e Estudos Pedagógicos, vo l. 65, n. 150, pp.407-425, mai-ago/1984.
- MIRACEMA DO TOCANTINS. Câmara de Vereadores. **Lei nº 409**, de 27 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Miracema do Tocantins. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2015c. (Documento Impresso).
- \_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 097**, de 13 de novembro de 2014. Institui Equipe Técnica para Elaboração e Sistematização do Plano Municipal de Educação. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2014c. (Documento Impresso).
- \_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 098**, de 13 de novembro de 2014. Institui Comissão de Estudos, Discussão e Mobilização para Elaboração e Sistematização do Plano Municipal de Educação. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2014d. (Documento Impresso).
- \_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 112**, de 11 de março de 2013. Nomeia membros titulares e suplentes para comporem o Fórum Municipal de Educação. Miracema do Tocantins, Tocantins, 2013b. (Documento Impresso).
- \_\_\_\_\_. Câmara de Vereadores. **Decreto nº 111**, de 11 de março de 2013. Institui o Fórum Municipal de Educação. Miracema do Tocantins, Tocantins, 2013b. (Documento Impresso).
- \_\_\_\_\_. Câmara de Vereadores. **Lei nº 111-A/2004**, de 06 de janeiro de 2004. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins. Miracema do Tocantins, Tocantins, 2004a. (Documento Impresso).
- \_\_\_\_\_. Câmara de Vereadores. **Lei nº 012**, de 09 de abril de 2001. Institui o Conselho Municipal de Educação. Miracema do Tocantins, Tocantins, 2001a. (Documento Impresso).
- \_\_\_\_\_. Câmara de Vereadores. **Lei Orgânica do Município de Miracema do Tocantins**. Miracema do Tocantins, Tocantins, 1991. (Documento Impresso).
- SAVIANI. Demerval. **Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.
- \_\_\_\_\_. Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. Editora Campinas: Autores Associados, 2008.
- \_\_\_\_\_. Demerval (2010). **“Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação”**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago.
- \_\_\_\_\_. Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: SP: Autores Associados, 2014.
- Enviado em 30/04/2020  
Avaliado em 15/06/2020

## A MIGRAÇÃO A O ACOLHIMENTO HUMANITÁRIO NO BRASIL

Camila Teodoro de Lima e Silva<sup>38</sup>  
Rosimeire Cristina Andreotti<sup>39</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva tratar da influência da Nova Lei de Migração na atual política migratória brasileira. Trata-se de um estudo que intenta esclarecer de que maneira o instituto do acolhimento humanitário privilegia os direitos humanos. Para tanto, foi realizada uma análise contextualizada do novo diploma migratório brasileiro, Lei nº 13.445/2017, para na sequência tratar dos aspectos legais que envolvem o instituto da acolhida humanitária. Metodologicamente, é uma pesquisa básica, exploratória e qualitativa, que ambiciona descortinar como a Lei de Migração privilegia proteção dos direitos humanos, por meio do instituto da acolhida humanitária, que estampa toda generosidade brasileira voltada ao acolhimento.

**Palavra chave:** Acolhimento Humanitário. Migração.

### Abstract

This article aims to address the influence of the New Migration Law on current Brazilian migration policy. This is a study that seeks to clarify how the institute of humanitarian reception favors human rights. To this end, a contextual analysis of the new Brazilian migratory diploma, Law No. 13,445 / 2017, was carried out, in order to deal with the legal aspects surrounding the institute of humanitarian reception. Methodologically, it is a basic, exploratory and qualitative research, which aims to reveal how the Migration Law favors the protection of human rights, through the institute of humanitarian reception, which prints all Brazilian generosity aimed at welcoming.

**Key words:** Humanitarian reception. Migration.

### Introdução

Derivada do latim *mutare*, a palavra “migrar” designa mudar, trocar de lugar. Essa foi, sem dúvida alguma, a realidade que desde sempre acompanhou a história da humanidade, visto que o ser humano continuamente almejou a melhoria de suas condições de vida por meio da busca de novos locais onde pudesse viver, e cada vez mais, esse instinto migratório levou a grandes deslocamentos internacionais.

Tanto é dessa maneira que, de acordo com dados apresentados pelas Nações Unidas “o número de migrantes internacionais alcançou 272 milhões de pessoas em 2019, um aumento de 51 milhões desde 2010 [...]”. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019, p. 01).

Esse número crescente de pessoas em deslocamento pelo mundo, segundo Martins-Borges (2013, p. 151), é motivado, por catástrofes naturais, mas em sua grande maioria, por conflitos armados. Contudo, seja lá qual for o motivo, indiscutivelmente, essa movimentação humana sempre está envolta a muito sofrimento para a população que, desenraizada de suas origens, lança-se errante pelo mundo, na esperança de poder construir um novo lar.

---

<sup>38</sup> Graduanda do Curso de Direito e pesquisadora do Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário UniCathedral

<sup>39</sup> Professora do Curso de Direito e Orientadora do Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário UniCathedral

Paralelamente à essa crise humanitária que, na atualidade assola o planeta, na contramão de países que endurecem suas políticas migratórias, dificultando cada vez mais o ingresso de estrangeiros em seu território, o Brasil promulga em 2017, a Lei de Migração, Lei nº 13.445/2017 que, ao ab-rogar o Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815/1980, reposiciona o país no cenário migratório mundial.

Diante disso, e dada a urgência do tema, essa pesquisa tem como objetivo maior averiguar, mesmo que em breves linhas, qual a influência da Nova Lei de Migração na atual política migratória brasileira, como forma de buscar entender qual seu alcance na efetivação de direitos humanos ao inaugurar o instituto do acolhimento humanitário.

Metodologicamente, trata-se de uma investigação de natureza básica e forma de abordagem qualitativa, já que, muito mais do que demonstrar dados numéricos, pretende-se analisar de que maneira a nova política migratória brasileira se interrelaciona com Direitos Humanos. A vista disso, a pesquisa exploratória, essencialmente apoiada numa análise bibliográfica, e método de abordagem dedutivo serão utilizados para perquirir a questão migratória no Brasil, inaugurada pela Lei de Migração e descortinar de que forma ela privilegia a efetiva proteção dos direitos humanos, por meio do instituto da acolhida humanitária.

Calha destacar que, dentre as fontes bibliográficas utilizadas, como autores fundamentais, merece especial ênfase, Martins-Borges (2013) e Molino (2018), dada inquestionável autoridade que possuem sobre o assunto ora tratado.

Além disso, este artigo apresentará, inicialmente, a Lei de Migração, desvelando o cenário em que se deu seu surgimento, para que, na sequência, o princípio da acolhida humanitária seja apresentado, com seu devido enquadramento legal dado tanto pela normativa que sepultou o antigo Estatuto do Estrangeiro, quanto por seu regulamento, Decreto nº 9.199/2017.

Resta salientar, por oportuno, que a análise ora desvelada tem o firme propósito de servir ao enriquecimento do repositório científico acerca da matéria.

## **A Lei de Migração**

Migrar, desde os tempos mais remotos, sempre fez parte do comportamento humano, que invariavelmente, estava motivado pela melhoria da qualidade de vida ou sobrevivência. Com o passar do tempo, os deslocamentos, que ocorriam em caravanas, embarcações, evoluindo para trens, automóveis e aeronaves, tornaram possível o acesso a qualquer parte do planeta.

Não obstante a isso, se o deslocamento geográfico não representa mais um impecílio, dada as facilidades de transporte, contemporaneamente, as dificuldades, que deixam de ser físicas, mantêm-se no campo político. Isso porque, quando a pauta é o acolhimento de imigrantes, em muitos países ainda reina a antepassada premissa de que cada Estado deve ser responsável, unilateralmente, pelo seu povo e que o ingresso de imigrantes causaria caos político, econômico e social.

Contudo, contrariando a postura de muitos, está o Brasil que, ao promulgar a Lei nº 13.445/2017, conhecida como Lei de Migração, resgata sua identidade de país de raça mista, que se formou graças aos diversos povos de etnias distintas que imigraram para o território nacional. Trata-se de uma mudança de paradigma, visto que a nova Lei de Migração, ao revogar absolutamente a Lei nº 6.815/1980, conhecida como Estatuto do Estrangeiro, trouxe uma nova perspectiva para o acolhimento do imigrante, considerando-o não como uma ameaça à segurança

nacional, tal como ocorria no diploma anterior, mas como alguém que irá contribuir para o desenvolvimento do país.

Apesar da nova Lei de Migração ter sido criada sob os princípios que regem a Constituição Federal de 1988, notadamente, não foi o primeiro diploma normativo a valorar o tratamento humanitário àquele que possui nacionalidade distinta da brasileira. Isso porque, já em 1997, o Brasil promulgou a Lei nº 9.474, conhecida como Estatuto do Refugiado, que se destinava à definição dos procedimentos para a efetivação da Convenção de Genebra de 1951. Tratava-se de uma lei que assumiu inestimável importância no catálogo normativo brasileiro, visto que denuncia a propensão do Brasil em entrar em sintonia com documentos internacionais voltados ao acolhimento humanitário.

Contudo, não obstante à representatividade dessa normativa, que implicitamente tratou do acolhimento maternal a ser destinado àqueles que eram vítimas da migração forçada, foi a Lei de Migração, alicerçada num vasto rol de princípios e garantias voltados à proteção do estrangeiro em território nacional que inaugurou, de forma expressa, o princípio da acolhida humanitária. Tanto é dessa maneira que o aludido princípio aparece, sem demora, listado logo no inciso VI, do art. 3º do novo diploma migratório, local destinado a tratar dos princípios e garantias que passam a reger a política migratória nacional.

### **A acolhida humanitária**

Tal é a sintonia da Lei de Migração com os Direitos Humanos, que a universalidade, indivisibilidade e interdependência desses direitos, previamente aparece no rol de princípios e diretrizes da lei. Contudo, o ponto alto a nortear o aspecto diferenciador do Brasil em relação ao recebimento de estrangeiros, reside no princípio da acolhida humanitária.

Isso porque, tal é a representatividade da acolhida humanitária no cenário mundial de promoção da dignidade da pessoa humana que, como hodierno instituto “[...] de proteção internacional que se aplica apenas em âmbito pátrio, [...] possui total aplicabilidade e eficácia no cenário internacional, podendo ser replicado universalmente”. (MOLINO, 2018, p. 67).

Ademais, tal é a importância desse princípio que, nas palavras de João Akira Omoto, diretor-geral da Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU), “a acolhida humanitária não é apenas um direito, antes é um dever moral e um imperativo ético dirigido aos Estados, sociedade, cidadãos e cidadãs”. (UNHCR ACNUR, 2018, p. 01).

Nesse sentido, a acolhida humanitária garante ao público necessitado de amparo, real possibilidade de ingresso em território nacional. Ademais, além de serem devidamente recebidos em terras brasileiras, o acolhimento humanitário também permite a concessão de visto temporário e possibilidade de conseguir autorização de residência.

Concernente ao visto temporário, é o art. 14, parágrafo 3º da Lei de Migração que prevê que, tanto ao estrangeiro, que é aquele que possui nacionalidade diversa da brasileira, quanto ao apátrida, que é aquele que não possui nacionalidade de Estado algum poderá ser concedido o visto temporário para acolhida humanitária, se o país do qual é proveniente esteja “[...] em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário”. (BRASIL, 2017, p. 01)

Por oportuno, merece destaque o fato de que, ainda de acordo com o art. 145 do Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017, que regulamenta a Lei de Migração, por iguais motivos o apátrida e o estrangeiro poderão ser beneficiados pela autorização de residência concedida para fins de acolhida humanitária.

### Considerações Finais

Notadamente, diante a demasiada dilatação da migração no mundo, faz-se necessário a obtenção de legislações que, a contento, sejam capazes de amparar a pessoa humana.

Além disso, muito embora a migração já faça parte da história da humanidade, receber proteção e garantia de condições humanas para fazer isso é algo eminentemente recente. Isso porque, apesar do fenômeno migratório alcançar cada vez maior representatividade no cenário mundial, a edição de leis que efetivamente preveem tal acolhimento não segue a mesma proporção.

Nesse contexto, o Brasil aparece como uma exceção, já que desde a promulgação de sua Constituição Federal de 1988, tem buscado demonstrar franca sintonia com a tendência internacional que visa proteção da pessoa humana. Tanto é dessa maneira, que antes mesmo da entrada em vigor da Lei de Migração, o ordenamento jurídico brasileiro já contava com o Estatuto do Refugiado, Lei nº 9.474/1997, destinada a amparar a pessoa vítima da migração forçada.

Contudo, foi a Lei de Migração que, de forma explícita, estampou em seu rol de direitos e garantias a nortear a migração em território pátrio, a acolhida humanitária. Trata-se de um instituto, cujo propósito é acolher a pessoa que chega ao Brasil, proveniente de países onde há graves destabilidades que resultam na agressão aos direitos humanos.

Ademais, como clara manifestação de sintonia com os direitos humanos, a acolhida humanitária garante a possibilidade de acesso ao visto temporário e também à autorização de residência, de modo a garantir maior segurança e estabilidade à pessoa, que em evidente situação de fragilidade, chega ao Brasil.

Logo, não resta dúvida da propensão nacional ao acolhimento, haja vista que o Brasil, por meio da Lei de Migração, de forma inquestionável, esclarece sua generosidade para com aqueles que saíram de suas terras e desejam reconstruir suas vidas.

### Referências

- ACNUR. **Dados sobre refúgio**. UNHCR ACNUR, Agência da ONU para refugiados: 19 jul.2019. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Acesso em: 31. Mar. 2020.
- Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017. Institui a **Lei de Migração**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm)>. Acesso em: 01 Abr. 2020.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Estudo da ONU aponta aumento da população de migrantes internacionais. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais/>>. Acesso em: 27. Mar. 2020.
- MOLINO, Fernanda Brusa et al. **A mudança do clima e os fluxos migratórios internacionais: análise sobre a acolhida humanitária**. 2018.
- UNHCR ACNUR **Agência da ONU para Refugiados**. Encontro reforça necessidade de acolhida humanitária de migrantes e refugiados venezuelanos. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2018/10/24/encontro-reforca-necessidade-de-acolhida-humanitaria-de-migrantes-e-refugiados-venezuelanos/>>. Acesso em: 03. Abr. 2020.
- Enviado em 60/04/2020  
Avaliado em 15/06/2020

## PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO: DIMENSÕES DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Cândida da Silva Benitez<sup>40</sup>  
Ana Paula de Araujo Cunha<sup>41</sup>

### Resumo

O presente artigo configura-se como recorte do *estado do conhecimento* do trabalho de conclusão de Mestrado em Educação e Tecnologia desenvolvido pelas autoras, o qual apresenta uma seleção de artigos acadêmicos compilados a partir de buscas no repositório SciELO. Nesta ceara, o foco da investigação recai sobre estudos ancorados em base de natureza qualitativa, cujos escopos abarcam aspectos concernentes à profissionalização docente e suas dimensões interna e externa: a profissionalidade e o profissionalismo.

**Palavras-chave:** Profissionalização; Profissionalidade; Profissionalismo.

### Abstract

This article is configured as a synthesis of the *state of knowledge* referred to the conclusion paper of the Master's in Education and Technology developed by the authors, which presents a selection of academic articles compiled from searches in the SciELO repository. In this field, the focus of the investigation falls on studies anchored on a qualitative basis, whose scope encompasses aspects concerning teacher professionalization and its internal and external dimensions: professionalism and professionalism.

**Keywords:** Professionalization; Professionality; Professionalism.

### Introdução

A pesquisa de Mestrado em Educação e Tecnologia desenvolvida pelas autoras, cujo recorte do estado do conhecimento deu origem ao presente trabalho, foi motivada pela leitura do artigo *Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola*, de Neusa Banhara Ambrosetti e Patrícia Cristina Albieri de Almeida (2009), o qual aborda as dimensões da profissionalização docente, estruturada através de

Uma *dimensão interna*, a *profissionalidade*, entendida como o processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais, e uma *dimensão externa*, o *profissionalismo*, relacionada à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento social da profissão (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004 *apud* AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 595, grifo nosso).

Assim, através de uma revisão integrativa para o fim de uma sistematização da literatura científica sobre o tema, procedeu-se à seleção de artigos científicos, publicados no repositório SciELO, com os seguintes critérios: idioma português; recorte temporal 2014 a 2018; títulos com os descritores: profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, associados aos termos: docência,

---

<sup>40</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Especialista em Mídias na Educação e Formação do Leitor. Professora de Língua Portuguesa.

<sup>41</sup> Doutora e Mestre em Letras, com estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Líder do grupo de pesquisa Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias.

docente e professor. Após análise minuciosa, chegou-se à seleção de cinco artigos que dialogaram com a temática pesquisada, conforme quadro a seguir.

**Quadro 1**– Artigos selecionados referentes ao período 2014 - 2018.

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2017	Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente	Campos, Marília Andrade T. Guérios, Ettiène	Universidade Federal do Paraná
2017	O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes	Gorzoni, Sílvia de Paula; Davis, Claudia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2014	Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais	Flores, Maria Assunção	Universidade do Minho, Braga, Portugal
2014	Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina	Tello, César Almeida, Maria de Lourdes Pinto de	Universidade Nacional de La Plata, Argentina
2016	Profissionalização docente em uma escola privada de setores populares: seguindo o fio de Ariadne	Mury, Rita de Cassia Ximenes Lélis, Isabel Alice Monteiro	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Uma breve síntese dos trabalhos é apresentada na sequência, com enfoque nos conceitos-chave: *profissionalidade*, *profissionalismo* e *profissionalização docente*.

### Profissionalidade docente

O conceito de *profissionalidade docente nos estudos mais recentes*, artigo de Sílvia de Paula Gorzoni e Claudia Davis, publicado em 2017, nos Cadernos de Pesquisa, subsidia teoricamente o conceito de profissionalidade, através de uma revisão integrativa de artigos pesquisados na plataforma SciELO referentes ao período 2006-2014.

Optou-se por demonstrar os conceitos de profissionalidade encontrados no referido artigo por meio de uma sistematização, conforme quadro a seguir.

**Quadro 2**–Profissionalidade docente: sistematização do conceito.

AUTOR	PROFISSIONALIDADE DOCENTE
Brzezinski (2014)	qualidade da prática profissional; integridade do fazer docente; desenvolvimento profissional; habilidades e competências; constituição da identidade docente; saber docente; integridade da dimensão social e do pessoal do docente; responsabilidade individual e comunitária; compromisso ético e político (p. 1399).
Contreras (2012)	desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar (p. 1400).
	objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente (p. 1400).
	relação dialética entre profissionalização e profissionalismo (p. 1405).
Roldão (2007, 2008)	processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor (p. 1402).
	natureza específica da ação do professor – a ação de ensinar (p. 1407).
Morgado (2011)	construção profissional que se dá de forma progressiva e contínua (p. 1403).
	desenvolvimento de competências e da identidade profissional que se inicia na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira (p. 1403).

Ramalho, Núñez e Gauthier (2004)	processo por meio do qual o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilando os saberes pedagógicos e disciplinares para, assim, construir as competências necessárias para atuar como profissional (p. 1403); conjunto de características que, ao mesmo tempo, distingue e identifica o trabalho docente dos outros trabalhos, referindo-se à maneira do professor atuar, pensar e fazer escolhas (p. 1406).
Ambrosetti e Almeida (2009)	contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor, com início na escolarização básica, atravessando a formação profissional e atingindo a organização escolar na qual o professor exerce sua profissão (p. 1404); práticas educativas dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente, bem como o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência (p. 1404).
André e Placco (2007)	refere-se aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho (p. 1404).
Libâneo (2015)	caracteriza-se por um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, orientando, assim, a especificidade do trabalho docente (p. 1405).
Ferreira (2009)	identidade docente e aos saberes específicos da profissão docente (p. 1408).
Bodião e Formosinho (2010)	a formação inicial, o início da carreira, o exercício da profissão e as ações de formação continuada; a trajetória profissional do professor, o desenvolvimento profissional docente (p. 1409).
Cruz e Neto (2012)	expressão de modos próprios de ser e atuar como docente, construídos nas relações que o professor estabelece em suas práticas e considerando as demandas sociais internas e externas ao ambiente escolar (p. 1409).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

A partir dos aspectos convergentes e divergentes evidenciados pelas supramencionadas conceituações, as autoras chegaram à conclusão de que a profissionalidade docente associa-se a muitos aspectos, como

o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor. (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1396).

A contribuição do estudo de Gorzoni e Davis (2017) é o trabalho de perscrutar as conceituações acerca da expressão profissionalidade docente.

O artigo *Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente*, de Marília Andrade Torales Campos e Ettiène Guérios, publicado em 2017, no periódico *Educar em Revista*, aborda a implementação de um Mestrado Profissional em Educação (MPE), alicerçado nos conceitos de autonomia e profissionalidade docente, à luz de teóricos como Gimeno Sacristán (1995), Tardif (2002), Contreras (2002) e Morgado (2005; 2011).

As autoras apontaram a necessidade de ampliação de pesquisas que versem sobre MPE, uma vez que evidenciar a existência de uma modalidade formativa diferente da acadêmica é relevante para o cenário da Pós-Graduação brasileira, principalmente no que se refere à formação de profissionais da Educação Básica.

Por fim, Campos e Guérios (2017) ressaltaram a importância da formação continuada de professores como contributo social e ideológico, por fortalecer a autonomia da categoria, cujo papel na sociedade é fulcral. Nesse sentido, consideram os MPE importantes aportes para o aprimoramento da Educação Básica por meio da qualificação do trabalho dos profissionais da educação.

### Profissionalismo docente

No artigo *Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais*, de Maria Assunção Flores, publicado na Revista Brasileira de Educação, no ano de 2014, a autora analisou os discursos acerca do profissionalismo docente, sintetizando as principais tendências evidenciadas pela literatura mundial.

O foco do artigo recai sobre questões referentes à perspectiva histórica, à compreensão do trabalho dos professores; à forma de os docentes se perceberem como profissionais e à contextualização nos âmbitos sociais, políticos e culturais. Assim, as conceituações provenientes dos autores que abordam esse tema são sistematizadas, o que se demonstrano quadro a seguir.

**Quadro 3– Profissionalismo docente: sistematização do conceito.**

AUTOR	PROFISSIONALISMO DOCENTE
Hargreaves e Goodson (1996)	<p><i>Profissionalismo clássico</i>: o ensino é comparado com as profissões convencionais/liberais (tais como medicina e direito), reside na tentativa de assimilação de condutas e códigos ético-deontológicos predeterminados e controlados pelo próprio corpo de profissionais. O trabalho é desenvolvido por meio de um forte sentimento ético da sua função no sentido da satisfação das necessidades dos clientes/alunos e de outros agentes educativos. O professor é visto como um especialista numa determinada área (destacando-se o rigor científico e técnico na transmissão de certezas científicas) p. 857.</p> <p><i>Profissionalismo prático</i>: enfatiza a experiência e o saber prático, construído individualmente por cada professor, com base na experiência e nas rotinas (em detrimento do saber técnico). É marcado pela experiência e pelo conhecimento prático e desenvolve-se no contexto da sala de aula – espaço de trabalho do professor, que é visto como profissional prático, destacando-se, ao mesmo tempo, o conhecimento prático que o professor vai construindo e o uso do seu juízo discricionário p. 857.</p> <p><i>Profissionalismo flexível</i>: o professor assume-se como um profissional de contexto, quebrando-se o isolamento do professor, uma vez que este recorre ao trabalho conjunto com os colegas (para fortalecer opiniões e ações profissionais), o que pressupõe o desenvolvimento de um trabalho integrado e plural produzido pelo conjunto de profissionais de uma dada organização (não se circunscrevendo, portanto, apenas ao espaço da sala de aula). Essa concepção implica, assim, um trabalho colegial, e não isolado, a partilha de saberes profissionais (no contexto de culturas colaborativas), manifestando-se a flexibilidade no grau de colaboração existente nas ações locais desenvolvidas na escola p. 857.</p> <p><i>Profissionalismo alargado ou “novo profissionalismo”</i>: implica a consideração do contexto educacional mais amplo (organização educativa) – e não apenas a sala de aula –, a negociação de papéis e responsabilidades com diversos intervenientes no processo educativo e uma maior amplitude de papéis, o que conduz a formas de trabalho colaborativo. O professor é visto como profissional autónomo (integrando a sua prática, preocupando-se com as teorias educacionais, com a formação contínua, incluindo o trabalho com os outros etc.) p. 857-858.</p> <p><i>Profissionalismo complexo</i>: remete para os paradoxos que marcam a profissão num contexto de crescente complexidade (e desvalorização social da profissão), associada a uma maior exigência e diversidade de alunos. O papel do professor surge situado nas esferas política e social, e o seu comportamento intencional é influenciado pela organização política e pelo processo de socialização profissional p. 858.</p>
Sachs (2003)	<p><i>Profissionalismo gerencialista</i>: relacionado com a mudança organizacional, com imperativos ligados a uma maior prestação de contas e com questões de eficiência e de eficácia. Essas</p>

	<p>questões podem ser vistas na burocracia no ensino e em algumas práticas de gestão nas escolas, muitas vezes, associadas a medidas políticas que advogam a descentralização e que levam à emergência desse discurso gerencialista (prestação de contas, por exemplo). O bom profissional é aquele que responde aos critérios de sucesso preconizados, ou seja, o que trabalha de forma eficaz e eficiente para ir ao encontro dos critérios estandardizados definidos para os alunos, para os professores e para as escolas p. 859-860.</p> <p><i>Profissionalismo democrático</i>: busca construir alianças entre professores e outros agentes, enfatizando a ação colaborativa e cooperativa. O professor surge com responsabilidades mais amplas, para além da sala de aula, incluindo o contributo para a escola, para o sistema educativo, para a comunidade e para os alunos, bem como responsabilidades coletivas enquanto profissão, com vista à construção de uma sociedade mais justa e democrática p. 860.</p>
Whitty (2008)	<p><i>Profissionalismo tradicional</i>: associado à autonomia dos professores no que se refere não só ao como, mas também ao que ensinar, no período considerado como a idade de ouro da autonomia docente, nomeadamente desde a década de 1950 até a década de 1970 do século passado p. 861-862.</p> <p><i>Profissionalismo gerencialista</i>: visível na cada vez maior especificação do que os professores devem fazer nas escolas e nas salas de aula, numa lógica de prestação de contas p. 862.</p> <p><i>Profissionalismo colaborativo</i>: perspectiva de trabalho colaborativo entre os múltiplos atores educativos, associados à ideia da escola “a tempo inteiro”, que proporciona apoio ao estudo, oportunidades de aprendizagem para os pais etc., o que implica que os professores passem a trabalhar – e a colaborar – com outros profissionais, por exemplo, profissionais da saúde, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas da fala etc. p. 862.</p> <p><i>Profissionalismo democrático</i>: implica maior sensibilidade em relação a um vasto conjunto de agentes educativos, desmistificando o trabalho do professor e forjando alianças entre os professores e outros – nomeadamente aqueles a quem não é dada voz – por exemplo, alunos, pais, membros da comunidade mais vasta, com vista à construção de um sistema educativo mais democrático p. 862.</p>
Evetts (2009)	<p><i>Profissionalismo organizacional</i>: crescente estandardização dos procedimentos e práticas profissionais e controlo gerencialista, baseando-se em formas externas de regulação e medidas de prestação de contas tais como o estabelecimento de metas e a revisão/avaliação do desempenho p. 862.</p> <p><i>“Profissionalismo ocupacional”</i>: incorpora uma autoridade colegial. Baseia-se na autonomia, no juízo discricionário e na avaliação pelos práticos. O controlo é operacionalizado pelos próprios práticos que se orientam por códigos de ética profissional que são monitorizados por entidades e associações profissionais p. 862.</p>
Reeves (2009)	<p><i>Profissionalismo docente numa concepção restrita burocrático-profissional</i>: se espera que os professores funcionem como especialistas nas suas salas de aula, mas trabalhando em estruturas burocráticas p. 862.</p> <p><i>Profissionalismo docente numa concepção gerencialista</i>: os professores são vistos como “operacionais”, são supervisionados de perto e seguidores de regras p. 862.</p> <p><i>“novo” profissionalismo</i>: que se baseia nas ideias de colaboração partilha de conhecimento e de “prática centrada nos alunos” p. 862-863.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

A multidiversidade de concepções acerca da definição sobre profissionalismo docente repercute na constituição da identidade profissional dos docentes, “quem são a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem” (FLORES, 2014, p. 853).

A autora explica duas ideias de identidade docente. A primeira é a empresarial, “associada a professores eficientes, responsáveis e responsabilizáveis, que demonstram certa obediência aos imperativos políticos impostos a partir do exterior”(SACHS, 2009 - *apud* FLORES, 2014, p. 860). Definida e orientada por padrões externos, demonstra individualismo, competição e controle.

A identidade docente ativista orienta-se mais para a colaboração. Encontra-se em escolas nas quais a ideia de ensino vincula-se a valores e sociais e a objetivos de ensino e aprendizagem que estejam para além do instrumentalismo educacional. Baseia-se no movimento dos professores para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos. Nesse caso, “os professores preocupam-se, sobretudo em criar e desenvolver padrões e processos de ensino que possam proporcionar aos alunos experiências democráticas” (FLORES, 2014, p. 860).

Flores (2014) finaliza o artigo evidenciando que as múltiplas abordagens conceituais acerca do profissionalismo docente repercutem na definição ou mesmo redefinição das identidades profissionais dos professores, pois essas concepções reverberam na significação pessoal e social atribuídas à profissão docente.

### **Profissionalização docente**

O artigo *Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina*, de César Tello e Maria de Lourdes Pinto de Almeida, publicado na Revista Lusófona de Educação, no ano de 2014, apresenta a análise realizada acerca dos significados discursivos sobre a profissionalização docente na América Latina. Por meio da análise textual (ROLLAND PAULSTON, 2001), os autores investigaram quatorze documentos provenientes do Banco Mundial; Banco Interamericano de Desenvolvimento e Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. A partir do recorte temporal 1990-2012, os países analisados na pesquisa foram: Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru.

Os autores construíram uma cosmovisão sobre a profissionalização docente e evidenciaram linhas de pesquisa que enfocam a sociologia das profissões, através da definição da profissão docente como sendo “um espaço de construção de autonomia, do estilo das profissões liberais e encontrando algumas distinções tais como: pseudoprofissão, quase profissão, semiprofissão” (TELLO; ALMEIDA, 2014, p. 164). Também demonstraram pesquisas que enfocam questões de ordem pedagógica e didática, a partir das quais definem a profissionalização docente “como desenvolvimento profissional e como trajeto formativo que o docente vai realizando desde que começa a sua formação inicial, se manifesta no desempenho do exercício profissional e atravessa a formação contínua” (TELLO; ALMEIDA, 2014, p. 164).

Não menos importante, esses pesquisadores abordam o fato de as políticas de formação de professores (Políticas Docentes) serem questões essenciais para pensar a profissionalização, e finalizam seu artigo com a afirmação de que a lógica mercantilista dos bancos considera a profissionalização docente na perspectiva de resultados, sem considerar a conjuntura social, política e econômica dos educadores e dos estudantes da América Latina.

O artigo *Profissionalização docente em uma escola privada de setores populares: seguindo o fio de Ariadne*, de Rita de Cassia Ximenes Mury e Isabel Alice Monteiro Lélis, publicado no periódico Educação em Revista, no ano de 2016, trata de pesquisa realizada em uma escola particular do Rio de Janeiro, cujo foco recai sobre a profissionalização docente. Os instrumentos de coleta dos dados foram: questionário; observação e a narrativa da história de vida dos professores por meio de entrevista. O referencial teórico traz Nóvoa (1991; 2007) e Valle (2002; 2006).

Mury e Lélis (2016) conceituam a profissionalização docente como sendo “uma construção histórica, envolvida e influenciada por contextos específicos e, por isso, marcada por diferentes características a partir de elementos agregados a ela de acordo com os espaços e tempos de atuação

dos professores” (MURY; LÉLIS, 2016, p. 36-37). Com base em Nóvoa (1991 – *apud* MURY e LÉLIS, 2016, p. 37), afirmaram que o processo de construção e consolidação da profissão docente é compreendido “como um lugar efetivo da ação de profissionais que, historicamente, têm investido em sua constituição enquanto um grupo que domina um *saber* e um *saber fazer* específicos”. Assumem, ainda, o conceito de profissionalização docente como sendo “um processo de socialização construído durante a trajetória de vida do professor, levando-se em conta suas motivações objetivas e subjetivas para a aderência e a permanência no ofício” (MURY; LÉLIS, 2016, p. 39).

A utilização das histórias de vida como método de pesquisa possibilitou às autoras “reunir o *eu* pessoal e o *eu* profissional” (NÓVOA, 2007, p. 15 – *apud* MURY; LÉLIS, 2016, p. 43). As narrativas de vida evidenciaram que a docência não fora a primeira opção da maioria das entrevistadas, que acabaram aderindo ao magistério no processo de formação ou no contato com a profissão. As autoras recuperam, em Formosinho (2011 *apud* MURY e LÉLIS, 2016, p. 45), a ideia de aderência, ou seja, a “opção pelo magistério *a posteriori*, num processo construído durante o curso de formação inicial ou mesmo já na prática da atividade docente”.

As autoras finalizam o artigo afirmando que as docentes vivem um processo de profissionalização ímpar, evidenciado pela aderência à profissão. Apontam para a relevância da compreensão da profissionalização docente a partir de situações concretas de atuação dos professores, bem como das suas trajetórias de vida.

### Considerações finais

Ao se atingir o término desta revisão sistemática, faz-se relevante sublinhar a contribuição dos trabalhos selecionados para a corporificação dos conceitos de *profissionalidade*, *profissionalismo* e *profissionalização* docente. No que concerne ao suporte teórico, os estudos selecionados dialogam com concepções de estudiosos nacionais e internacionais sobre a temática alvo, destacando-se, em comum, Nóvoa (1991; 2007) e Contreras (2002; 2012).

Em se tratando dos aspectos metodológicos, as pesquisas aqui sintetizadas ancoram-se em bases qualitativas, as quais buscam a contemplação de seus objetivos a partir da análise criteriosa de dados coletados por intermédio de instrumentos como *questionários* e *narrativas*. Neste diapasão, a recorrência a *histórias de vida* como método de pesquisa também foi observada como de elevada pertinência. Ademais, no que tange ao âmbito analítico, destacam-se a *análise textual* e a *análise documental* como escolhas importantes atinentes aos estudos referenciados.

Quanto às contribuições das pesquisas em tela, ressaltam-se, entre outras, as ponderações acerca da multidiversidade de concepções de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo docente, abarcando, em seu escopo, suas inter-relações com a formação (inicial e continuada) e a constituição da identidade profissional, bem como com a ideia de construção da autonomia docente.

Por fim, com base nas principais conclusões dos estudos revisados, enfatiza-se a premência de ampliação de investigações que aprofundem o olhar sobre a formação de professores e sua profissionalização, considerando, sobretudo, as implicações pessoais e sociais atribuídas à profissão docente.

### Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.  
CAMPOS, Marília Andrade Torales; GUERIOS, Ettiène. **Mestrado Profissional em Educação:**

**reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente.** Educ. rev., Curitiba, n. 63, p. 35-51, Mar. 2017.

FLORES, Maria Assunção. **Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 851-869, Dec. 2014.

GORZONI, Sílvia De Paula; DAVIS, Claudia. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes.** Cafajeste. Pesqui, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, dezembro de 2017.

MURY, Rita de Cassia Ximenes; LELIS, Isabel Alice Monteiro. **Profissionalização docente em uma escola privada de setores populares: seguindo o fio de Ariadne.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 35-54, Mar. 2016.

TELLO, César e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina.** Rev. Lusófona de Educação [online]. 2014, n.26, pp.161-174. ISSN 1645-7250.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NOS ESTUDOS ACADÊMICOS EM NOSSO PAÍS

Carina Teles de Souza<sup>42</sup>

### Resumo

A educação sexual percorre uma extensa e turbulenta trajetória desde sua formação até a suas vivências atuais, passando por avanços e retrocessos que marcaram suas significações em diferentes áreas, em especial, no cenário acadêmico. Diante dessa realidade, este texto traz uma investigação bibliográfica sobre os estudos nacionais no campo da educação sexual, tendo o objetivo de investigar e compreender os contrastes e características principais dos dados levantados e suas transformações ao longo dos anos, na tentativa de contribuir com as reflexões e estudos sobre o assunto.

**Palavras-chave:** educação sexual, banco de dados, estudos acadêmicos.

### Resumen

La educación sexual recorre una trayectoria extensa y turbulenta desde su formación hasta sus vivencias actuales, pasando por los avances y retrocesos que marcaron sus significados en diferentes áreas, en especial, el escenario académico. En vista de esta realidad, este texto trae una investigación bibliográfica sobre los estudios nacionales en el campo de la educación sexual, con el objetivo de investigar y comprender los contrastes y las principales características de los datos recogidos y sus transformaciones a lo largo de los años, en un intento de contribuir en las reflexiones y estudios sobre el asunto.

**Palabras clave:** educación sexual, banco de datos, estudios académicos.

### Introdução

Partindo da inquietação que as discussões sobre educação sexual no Brasil geraram nos últimos tempos, este artigo busca ir além de um retrato sobre a realidade que nos permeia, mas ainda de despertar e aprofundar reflexões e diálogos sobre o assunto, a fim de melhor compreendê-lo, experimentá-lo e compartilhá-lo socialmente.

Para tanto, este texto se faz como um recorte de uma pesquisa de mestrado, e assim, traz tais inquietações em três instâncias, sendo elas respectivamente: o olhar histórico e bibliográfico sobre a sexualidade humana e a institucionalização da educação sexual no cenário brasileiro, entrelaçando conceitos, histórias, fatos e vivências descritos e discutidos na literatura principal da temática; levantamento e categorização de dados obtidos a partir de uma plataforma de dados científicos; e ainda, uma reflexão crítica e qualitativa sobre os resultados e perspectivas para a continuidade e necessidade da investigação e discussão do assunto.

---

<sup>42</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual - mestrado profissional da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), campus Araraquara/SP. Pedagoga pela FCLAr/UNESP e professora da rede municipal de São José do Rio Preto/SP

## **A sexualidade humana e a educação sexual na historicidade brasileira**

Compreendendo os conhecimentos oriundos das investigações referentes à historiografia da educação sexual no Brasil, podemos defini-la em momentos, sendo sequencialmente seis, de acordo com os estudos de Bueno e Ribeiro (2018). Tais períodos foram marcados não só por suas datas, mas também, por suas características culturais dominantes e suas consequências nas diferentes mentalidades atuais, abordagens que iremos tratar de modo sintetizado ressaltando as maiores relevâncias para a contextualização deste artigo.

O primeiro momento, marcado pela colonização portuguesa no ano de 1500, é um período de muitas narrativas, uma vez que engloba não só os contrastes culturais desse processo, mas ainda, a cultura que já existia em território brasileiro antes da vinda dos portugueses. (RIBEIRO, BEDIN, 2013, p.156).

Descobridores e moradores iniciais das terras que hoje são denominadas como brasileiras, a população indígena já possuía suas estruturas de vida muito antes de qualquer imposição portuguesa, englobando modos de agir, comportamentos, sexualidades, pensamentos, regras e valores, voltados à liberdade e ao prazer humano, sem filiação ou devoção aos ideais católicos de culpa e vergonha, segundo os estudos de Bedin, Muzzetti e Ribeiro (2012). Condições essas julgadas e aproveitadas pelos colonizadores como modos de submissão, controle e liberação dos seus desejos sexuais reprimidos por seus próprios princípios religiosos, posturas evidenciadas pelos autores: “A cultura sexual indígena, livre da culpa cristã e permitindo a liberação da energia sexual do branco, pode ser considerada a primeira condição para o favorecimento das práticas sexuais na Colônia.” (RIBEIRO, BEDIN, 2013, p.158).

Nesta ambivalência, o período do Brasil Colônia teve sua principal documentação de fatos pela carta de Pero Vaz de Caminha, em que eram descritos e registrados os costumes sexuais dos índios presentes e observados pelos colonizadores, assim como da relação entre ambos, como na citação exposta do parágrafo acima. Tal registro não foi o único, e muitos outros colonizadores, jesuítas e escrivães relataram a realidade, com seus objetivos e dificuldades, vivenciada por eles, marcando assim a primeira forma de educação sexual em nosso país, como salienta os autores. (BEDIN, MUZZETTI, RIBEIRO, 2012).

Tendo em vista este cenário, as mudanças em relação à educação sexual começaram a ocorrer, ainda que timidamente, com a vinda da família real portuguesa as terras brasileiras, entrando assim em seu segundo momento, o da moral médica. Ainda no século XIX, a medicina ganhou esse espaço nas discussões sobre sexualidade e educação sexual a partir do ângulo patológico da temática, melhor dizendo, lidando com definições, causas, identificações, classificações e tratamentos, a medicina tomou as frentes da sexualidade em seus contextos de saúde, criando a Sexologia e investigando as práticas sexuais e suas consequências, como ressaltam Bedin, Muzzetti e Ribeiro (2012).

É nessa dominação pelo campo da saúde que a sexualidade ganha, aos poucos, alguns espaços de discussão, mesmo que negativamente, como pregava muitos discursos médicos discriminando e negando determinadas práticas que não seguiam as normas já estabelecidas, segundo Bedin, Muzzetti e Ribeiro (2012). Entretanto, essa adesão inicial nos debates e estudos foi essencial para a sua evolução ao longo dos anos, sendo assim o caminho de entrada para o terceiro momento da educação sexual, a institucionalização da sexualidade.

A institucionalização do conhecimento sexual ocorre quando médicos, psicólogos educadores, antropólogos, cientistas sociais elaboram, desenvolvem ou se apropriam de teorias e ideais que foram consideradas “científicas” e capazes de dar sustentação àquelas instituições que necessitavam de um discurso “oficial” para atingirem seus objetivos de fazer ciência, propor ações educacionais ou práticas pedagógicas, justificar ideologias, exercer o poder. (RIBEIRO, 2004, p. 28).

O processo de institucionalização dos saberes sexuais no Brasil ocorreu lentamente pelos passos iniciais da medicina, e foi se disseminando por meio de novos estudos e publicações de livros e artigos, como argumenta Bueno e Ribeiro (2018). Para melhor compreender esse momento da história é importante ressaltar que muitos nomes foram fundamentais para a criação de bases de investigações e diferentes abordagens da sexualidade humana, e os estudos brasileiros não se esgotaram apenas nas fontes nacionais, mas tiveram contribuições de diferentes países e culturas.

Os novos discursos se propagaram e, conseqüentemente, geraram muitos incômodos e interpretações, Bueno e Ribeiro (2018) discorrem sobre algumas. Para alguns estudiosos, os trabalhos de Educação Sexual tinham a finalidade biológica de aprendizado, ou seja, disseminar a postura higienista a partir do ensino de fisiologia sexual nos moldes europeus, focando-se assim nas escolas. Para outros, havia uma preocupação com a saúde das mulheres e o conhecimento sobre as mesmas, como modos de proteção e cuidado.

No entanto, a primeira tentativa formal de inserção da Educação Sexual no currículo escolar ocorreu apenas em 1930, em um colégio no Rio de Janeiro, não tendo nenhuma efetivação ou adesão, segundo Bueno e Ribeiro (2018). Este fato se torna contraditório ao comparar com a grande disseminação que os discursos sexuais estavam ganhando em território brasileiro, como exposto anteriormente, porém, torna também evidente a ambivalência da época, em que a sexualidade estava ávida nos diálogos, mas não de modo totalmente positivo, demonstrando a influência religiosa que nunca se desfez neste contexto. (BUENO, RIBEIRO, 2018).

Felizmente, essa forte ameaça religiosa não foi o bastante para silenciar as vozes que acreditavam na importância e essencialidade de se levar a Educação Sexual ao espaço público e aberto de debates, aprendizados e geração de novos conhecimentos. Marcando assim, os anos entre 1930 a 1950 como de amadurecimento do conhecimento sexual e consolidação da institucionalização do mesmo, além de um embasamento para a fase a seguir: “As obras do período compreendido entre as décadas de 1930-50 com certeza influenciaram educadores e médicos que se formavam, que por sua vez formariam novos professores e novos médicos [...]” (MARTIN, GUIBU, 2012, p.14).

A entrada nesse novo período da história é considerada o quarto momento na trajetória da Educação Sexual no Brasil de acordo com Ribeiro, abrangendo os nuances da década de 60: “Durante a década de 1960 ocorre a implementação de programas de Educação Sexual em algumas escolas do país, o que só pôde ser possível devido às transformações culturais, políticas e sociais da época” [...]. (BUENO, RIBEIRO, 2018, p. 51).

Esse novo momento pode ser caracterizado por suas turbulências contextuais, não só no que diz respeito à Educação Sexual, mas ainda, a todo o cenário que se encontrava nosso país. Melhor dizendo, com o início da nova década, o que se via era possibilidades de caminhos para a Educação Sexual, por mais que alguns tivessem um alto nível de dificuldade, abrangendo a disseminação de propostas e também implementações, tentativas em colégios, etc. No entanto, a relatividade se instalava mais uma vez nesse enredo, e os anos 60 passam pela ambivalência do progresso em diferentes assuntos e suas padronizações tradicionais.

A realidade da década se instaurava aos poucos nos bastidores da nossa política, e todos os avanços pareciam camuflar o que viria a seguir. As forças armadas logo se infiltraram no sistema governamental e aos poucos tomaram uma proporção que ocasionou um grande retrocesso histórico, o Golpe de Estado em 1964, alguns autores evidenciam essa realidade em suas obras:

[...] com o Golpe de Estado de 1964, há o recrudescimento da censura, a moral e os bons costumes passam a fazer parte da ordem do dia, liberdades sexuais são associadas ao comunismo e, como analisam Barroso; Bruschini (192, p.23), “houve um retrocesso em matéria de educação sexual que acompanhou a onda de puritanismo que invadiu o país.”. (MARTIN, GUIBU, 2012, p. 16).

Bueno e Ribeiro também nos lembram como a desarmonia entre o contexto cultural e político, anterior ao Golpe de Estado, trazia um clima de que a aceitação não seria a única postura do povo brasileiro frente à nova “ordem” que se formava:

De acordo com Pinheiro (1997), o início da década de 1960 foi marcado pela instabilidade política e forte presença das forças armadas nas decisões do governo. No entanto, às vésperas do Golpe de Estado de 1964, havia ainda um clima de liberdade de imprensa e forte representatividade do movimento estudantil e outros movimentos sociais. No campo da cultura a juventude brasileira era influenciada pelo fenômeno do rock’n’roll, movimento de intenso conteúdo crítico. No campo dos movimentos sociais grupos internacionais de feministas e jovens contestavam os padrões sociais vigentes, contribuindo para a liberação sexual no país. (BUENO, RIBEIRO, 2018, p. 51).

O Golpe de Estado, ou também Regime Militar foi um processo, e não apenas um acontecimento, que teve repercussões variadas e temporais, nos afetando até a contemporaneidade. Nesta história, a nova ordem pregava a censura e associação pejorativa e negativa dos assuntos sexuais, perpassando diferentes campos, e ocasionando o monitoramento, pelo Estado, constante de escolas e educadores, consequentemente a demissão e perseguição de muitos.

Nesta perspectiva, a Ditadura Militar ainda se prolongou por alguns anos, mas no mesmo período houve alguns, poucos mais existentes, atos em prol da Educação Sexual, configurando um cenário mais favorável para o período pós-Golpe. Sendo somente a partir de 1978 que temos uma mudança real nesse enredo, abrangendo períodos importantes na história da Educação Sexual, como a segunda fase da institucionalização do conhecimento sexual no Brasil, em 1980, como lembra Bedin (2016) e mais, como a caracterização do quinto momento da Educação Sexual como segue os estudos de Ribeiro, citado no início deste tópico.

Os rumos da nossa constituição parecem, novamente, ter uma esperança, e o debate público sobre a Educação Sexual reaparece por diferentes meios e espaços, como o I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas, que consequentemente desencadeia vários outros.

A entrada na década de 90 deu um grande embasamento e fortalecimento para as decisões que viriam no sexto momento da Educação Sexual no Brasil, esse marcado pelos acontecimentos de 1996, mais especificamente pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), segundo Bueno e Ribeiro (2018).

Tanto os PCN como a LDB formaram um grande marco da Educação Sexual no currículo escolar brasileiro, que se prolongou por muitos anos em nossa realidade educacional. Ambos se caracterizam pela sua formalidade e oficialidade em nossa educação, tratando o tema de modo transversal e com uma importância que não poderia ser descartada no desenvolvimento humano no espaço escolar.

De acordo com Figueiró (1998), à oficialização dos PCN soma-se o forte impulso que os meios de comunicação, especialmente a TV, deram à questão da Educação Sexual na escola na década de 1990, com a apresentação de depoimentos de estudantes cujo interesse pelo tema era representativo da grande maioria dos educandos. (BUENO, RIBEIRO, 2018, p. 55).

Tais iniciativas marcaram um período de progresso em nossa constituição, em que a oficialização trouxe um caráter de importância social e relevância nos assuntos públicos, mas também trouxe consigo suas controvérsias. Temos assim, um cenário nostálgico, entre tantos avanços no reconhecimento populacional, no entendimento da complexidade da sexualidade, e do desenvolvimento nos estudos científicos na área da Educação Sexual, ainda houve espaço para o desencadeamento do retrocesso em nossa história. O progresso, mesmo que lento, trouxe a discussão sobre sexualidade para uma esfera propícia de efetivação, a escola, que aos poucos se (re) formulava e supria suas necessidades de mudanças, inclusões e transformações, trazendo não só possibilidades de reflexão, mas também a inquietação na busca por melhoras.

Infelizmente, parece que esse cenário não se propagou em nossa política, e aos poucos, em um processo interno se formava alianças com uma força de persuasão que não só desenvolveu um retrocesso avassalador, mas também difundiu um pensamento de que o conservadorismo era uma solução viável a nossa população brasileira. Ribeiro (2017) ainda discorre sobre esse episódio salientando que não só a bancada evangélica constituiu essa formação, mas também outros conservadores religiosos tomaram esse meio, desencadeando uma decaída histórica: “O ponto máximo do retrocesso ocorre a partir de 2016, com o impeachment e o início do governo Temer, quando uma onda de conservadorismo inunda o país.” (RIBEIRO, 2017, p.10).

Enfim, os pensamentos e reflexões são múltiplos sobre todo o enredo aqui citado como os novos nuances da nossa história. Este tópico teve por sua vez o intuito de desenvolver uma cronologia da nossa história referente à Educação Sexual em nosso país, para embasar a sua relação com os estudos da temática no meio acadêmico, contribuindo para uma reflexão sobre a realidade que nos permeia.

### **Os reflexos e reflexões dos dados: o desenvolvimento dos estudos científicos sobre educação sexual no Brasil**

Diante do exposto no tópico anterior, entende-se as turbulências e transformações que permeiam o campo da sexualidade desde antigamente, e em especial, da educação sexual no enredo nacional e no imaginário populacional. Mas, para melhor explanação sobre o assunto, e com o intuito de explicitar as demandas e dialogar com os fatos, trataremos agora de uma investigação em base de dados acadêmicos, apoiando-se nos estudos divulgados na plataforma da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), essa selecionada a partir da sua relevância no meio acadêmico e de seu grande acervo de material.

No desdobramento desta investigação os dados foram classificados em 3 momentos, sendo esses respectivamente, os olhares sobre os dados gerais englobando a relação entre as palavras-chaves selecionadas e suas publicações na década de 90 (1), e seguindo dos mesmos filtros aplicados aos anos de 2000 a 2009 (2), como também de 2010 a 2019 (3).

Nesta perspectiva, os filtros utilizados para selecionar as informações foram: o tempo determinado, as palavras-chaves selecionadas pela autora contemplando a discussão deste texto e a produção nacional no idioma português. Para tanto, no primeiro momento, referindo-se a tabela 1, temos uma relação temporal de quantidade e anos de publicação da década de 90, como vemos abaixo.

**Tabela 1** - Relação de estudos publicados por ano, de 1990 a 1999.

Palavra-chave	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	Total
Educação sexual	0	1	0	0	1	1	1	2	1	7	14
Sexualidade AND educação sexual	0	0	0	0	0	1	1	1	0	2	5
Total por ano	0	1	0	0	1	2	2	3	1	9	19

Fonte: da autora.

As informações expostas acima compreendem o período de ascensão da institucionalização da educação sexual no Brasil, esse iniciado na década de 80 como exposto no tópico anterior, mas com maiores significações e exposições na década seguinte. Embora o fato pareça contraditório quando vemos o total de apenas 19 publicações da temática, é importante citar que só há 1 publicação na década anterior, no ano de 1988, com o título “como anda a educação sexual dos jovens”, estudo realizado em escolas do Recife por Lenes Clécia Saraiva Lins, Eduardo Maria D. R. Pereira e Ida Vieira de Lira. Dentre essas publicações, considerando as duas palavras-chaves selecionadas, a maioria, com um total de 15 faz referência a educação sexual na área da saúde, tratando-a em suas vertentes de prevenção e estudos de infecções sexualmente transmissíveis, e também da gravidez precoce, e somente 4 referem-se a vida escolar e também ao convívio familiar. Evidencia-se assim, que mesmos que timidamente, as publicações nesse período mostram a progressão da educação sexual nas investigações científicas, assim como da década seguinte, evidenciada na tabela 2.

**Tabela 2** - Relação de estudos publicados por ano, de 2000 a 2009.

Palavra-chave	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Educação sexual	4	3	7	6	7	5	10	23	25	25	115
Sexualidade AND educação sexual	1	2	5	0	2	2	4	12	14	12	54
Total por ano	5	5	12	6	9	7	14	35	39	37	169

Fonte: a autora.

Com aumento de 150 no número de publicações em uma década, temos um novo momento da educação sexual no olhar acadêmico nacional, mostrando-se em crescente evolução principalmente quando consideramos os estudos a partir de 2006, em que temos um salto de 21 publicações, número maior do que o total de pesquisas desenvolvidas durante toda a década anterior. Considerando os anos iniciais, de 2000 e 2001, temos novas discussões dentro da educação sexual, e o que antes se restringia a questões relacionadas a saúde passa a próxima década com problematizações nas áreas de inclusão, violência sexual e corpo. Já nos anos finais, com um número sete vezes maior do que o inicial, os temas continuam a ganhar abrangência e se estendem desde a gravidez e suas prevenções, incluindo o lado masculino e feminino, até mesmo as questões de (re) conhecimento da sexualidade, sentimentos e identidade sexual. Sendo importante salientar que em todos os estudos o público alvo era majoritariamente de jovens.

Nos anos seguintes, temos novamente e felizmente um avanço de 226 publicações dentro da temática, mostrando as novas dimensões, discussões e reflexões acerca do que consideramos como educação sexual.

**Tabela 3 - Relação de estudos publicados por ano, de 2010 a 2019.**

Palavra-chave	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Educação sexual	21	26	22	24	22	28	20	24	33	28	248
Sexualidade AND educação sexual	8	13	15	8	9	8	6	9	12	12	100
Total por ano	34	41	40	38	34	45	28	37	49	48	394

Fonte: da autora.

Nos reflexos dos dados vemos que ainda em números tímidos, a discussão sobre a educação sexual e a investigação científica da mesma cresce à medida que a realidade fora dos espaços acadêmicos também ganha maiores proporções. No último ano, de 2019, por exemplo, dos 28 artigos publicados na plataforma da SciELO, foram apresentados em seus títulos temáticas envolvendo a educação sexual em suas vertentes da violência de gênero, políticas públicas, formação de professores, práticas pedagógicas (da educação básica ao ensino superior), questões de gênero e identidade, saúde e infecções sexualmente transmissíveis, e ainda, o olhar sobre a sexualidade do idoso.

### Considerações finais

Entre a historicidade e a contemporaneidade, os dados e a realidade, os estudos e as vivências da educação sexual em nosso país, existem relações que carecem de olhares atentos e críticos as suas especificidades, a fim de não só compreendê-las, mas colaborar em seu processo de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, este artigo buscou fomentar as reflexões sobre a progressão da institucionalização da educação sexual no Brasil, na tentativa de promover os estudos na área e evidenciar os alcances que as vertentes do tema possuem, não o esgotando em dados numéricos, mas os utilizando a fim de salientar que ainda é necessário muitos esforços, estudos e perseverança na defesa deste tema.

### Referências

- BEDIN, Regina Célia. *A história do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Área de concentração: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2016, p. 154.
- BEDIN, Regina Célia; MUZZETTI, Luci Regina; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Sexo, sociedade e educação sexual no Brasil a partir de um estudo bibliográfico*. In: MARTIN, S. A. F.; GUIBU, G. Y. (Orgs.) *Educação em saúde: formação para atenção às vulnerabilidades de crianças, adolescentes e jovens em espaços educacionais*. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 2012. p. 11-18.
- BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBERO, Paulo Rennes Marçal. *História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão*. In: Revista Brasileira de Sexualidade Humana. SBRASH, v. 29, n. 1, 2018, p. 49-56.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Entrevista: Educação para a sexualidade*. Revista Diversidade e Educação. Volume 5, n.2, p.07-15, 2017.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Os momentos históricos da Educação Sexual no Brasil*. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.) *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 13-25.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; BEDIN, Regina Célia. C. *Notas preliminares sobre historiografia da educação sexual brasileira: apontamentos de uma cronologia descritiva*. 1. Atitudes e comportamentos sexuais no Brasil nos documentos da inquisição dos séculos XVI e XVII. In: DOXA - Revista Brasileira de Psicologia e Educação. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL – UNESP, v. 17, n. 1 e 2, 2013, p.149-168.
- REIS, G.V. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil*. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.) *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 27-71.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

## A LITERATURA DO TESTEMUNHO ENCONTRA O CINEMA: DISCUSSÕES CRÍTICAS E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

César Alessandro Sagrillo Figueiredo<sup>43</sup>

### Resumo

A ditadura civil-militar brasileira perdurou por 21 anos e trouxe graves sequelas aos direitos humanos. Após o início da abertura política nos anos 70, proliferou uma denominada Literatura do Testemunho, que venho a denunciar as atrocidades cometidas pelo regime militar, posteriormente ocorrendo a reprodução fílmica dessas obras. Portanto, temos como objetivo principal examinar essa Literatura do Testemunho e a sua transposição fílmica. Metodologicamente trata-se de um trabalho qualitativo, pois visa uma revisão bibliográfica, bem como análise de conteúdo dos filmes. Como resultado da pesquisa, constatamos que houve uma reprodução fílmica respeitando o caráter de denúncia das vítimas do período militar.

**Palavras Chaves:** ditadura civil-militar, Literatura do Testemunho; reprodução fílmica.

### Abstract

The Brazilian civil-military dictatorship lasted for 21 years and brought serious consequences to human rights. After the beginning of the political opening in the 70s, a so-called Witness Literature proliferated, which I denounce the atrocities committed by the military regime, and later the filmic reproduction of these works. Therefore, our main objective is to examine this Literature of the Testimony and its filmic transposition. Methodologically it is a qualitative work, as it aims at a bibliographic review, as well as content analysis of the films. As a result of the research, we contacted that there was a film reproduction respecting the character of denunciation of the victims of the military period.

**Keywords:** civil-military dictatorship, witness literature; film reproduction.

### Introdução

O período da ditadura civil-militar brasileira talvez seja um dos mais marcantes da história do Brasil (1964-1985), principalmente pela questão dos direitos humanos, em face das prisões indevidas, torturas e desaparecimentos políticos. Corroborando com esta afirmativa, lembramos que já se passaram 40 anos da lei da Anistia de 1979<sup>44</sup>, contudo, ainda não houve a retomada do julgamento dos crimes de lesa-humanidade cometidos pela corporação militar, portanto, torna-se um objeto de discussão inconcluso.

Tal argumento de incompletude e limitações da Anistia política debruça-se detidamente para o conjunto de pessoas que foram vítimas do Estado ditatorial e que não concordam, até a presente data, com o delineamento desse ato político realizado no crepúsculo do regime militar. Para essas vítimas fora uma auto-Anistia, pois brindou com um retorno seguro aos quartéis a corporação militar que atentara contra os direitos humanos. Ou seja, foi uma Anistia parcial, visto que nem todos os ex-presos políticos puderam sair da cadeia, assim como nem todos os exilados puderam retornar do exílio. Não obstante, na visão das vítimas, todos os militares foram agraciados com a política da reconciliação e do esquecimento.

---

<sup>43</sup> Professor Adjunto de Ciência Política. Lotado no curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UFT, Campus Tocantinópolis. Doutor em Ciências Política/UFRGS. Pós-doutorado em Letras PPGL/UFT.

<sup>44</sup>BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6683.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm/), Acessado em 30 de dezembro de 2019.

A fim de construir um repertório dissonante da história oficial, os exilados que retornavam do exílio e os ex-presos políticos que saíam da cadeia começaram, ainda muito timidamente, a construir uma obra de denúncia, que visava relatar as agruras do período ditatorial. Num primeiro momento, estas obras funcionaram como uma catarse coletiva do grupo que pegara em armas, posteriormente, no imediato a anistia, publicariam obras de peso, vindo a constituírem-se como um gênero literário: Literatura do Testemunho. Em seguida ao sucesso editorial desses livros, o cinema vai ao encontro dessa literatura, proporcionando a sua transposição fílmica com vista a ampliar, assim, o escopo das denúncias contra o período ditatorial.

A partir deste delineamento, este artigo tem como objetivo principal examinar a transposição fílmica das obras da Literatura do Testemunho. Para tanto, a fim de delimitar um tema tão amplo, cabe refinar este artigo a partir de dois objetivos secundários: 1) examinar o conceito acerca de Literatura do Testemunho, cunhado a partir do século XX e o seu aporte conceitual para o cenário brasileiro; e, 2) analisar obras cinematográficas que foram adaptadas dessa literatura.

Justamente por ser uma vasta obra, tanto literária quanto fílmica, no deteremos nas obras mais representativas do período e que visem construir um *corpus* de pesquisa, a fim de responder ao objetivo principal proposto. Para tanto, metodologicamente, trata-se de um trabalho qualitativo, a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema; igualmente, através análise de conteúdo dos filmes.

### **Literatura do Testemunho: da gênese a elaboração de um gênero à brasileira.**

Segundo Hobsbawn e demais pesquisadores, um dos eventos mais estarrecedores do *Breve Século XX* (1994) foi as atrocidades cometidas na II Guerra Mundial, em face dos horrores do nazismo, principalmente por toda a carga dramática aplicada aos judeus nos Campos de Concentração. Hobsbawn salientou que a Guerra, por si só, já se justificava como evento arrasador e destruidor do *status quo* em que se vivia, uma vez que desmanchava as noções estáveis da vida e da civilidade, pois a partir da Guerra, se originou apenas o medo, o ódio e a morte. Tais atrocidades da Guerra foram mais sentidas pelas vítimas do nazismo, especialmente os judeus que vivenciaram os horrores desse estado latente de ódio, pois o nazismo, entre tantas degenerações, sobretudo visava o aniquilamento do povo hebreu.

Após o fim da II Guerra Mundial e com a libertação dos territórios ocupados, bem como com o resgate dos judeus nos Campos de Concentração, houve a necessidade da sociedade se debruçar sobre todo o horror contido nesse cenário de destruição gestado nesse século. Vários campos de estudos buscaram a interpretação nesses escombros de destruição advindo do pós-guerra, tanto na história, quanto na política, assim como nas artes e na literatura. Em síntese, a razão humana precisava buscar explicações para o drama ocorrido no século XX e compreender como o Estado-Nação alemã conseguiu produzir tanto ódio.

Nesse percurso de perguntas é que surge a denominada Literatura do Testemunho, que se erigiu frondosamente como fruto dos livros publicados especialmente pelas vítimas do nazismo. Torna-se destaque as obras de vários autores que procuraram descrever como era a vida dentro dos Campos de Concentração, igualmente é relevante destacar as obras de cunho memorialísticos dos diversos sobreviventes do Holocausto e seus muitos exílios. A produção é ampla e extremamente abrangente, pois reflete muito a partir das dores e dos sofrimentos das vítimas, tornando-se extremamente farta como material bibliográfico até o presente. Essas obras, portanto, detidamente são reflexos das agruras dos judeus e receberam o nome judaico de *Shoah*, que etimologicamente significa Catástrofe.

Torna-se pertinente para fins teóricos, explicitar que ao longo da maturação dessas obras o seu conceito oscilou entre Holocausto e outras nomenclaturas; porém, após a produção do documentário *Shoah* (1985) de Claude Lanzmann, este gênero de Literatura do Testemunho, focado eminentemente no drama dos judeus na II Guerra Mundial, recebeu a denominação mais aprimorada de *Shoah* provinda do hebraico, sendo aceita pela maioria dos estudiosos que estudam esse tema.

Nestas obras podemos ver relatos como de Primo Levi, *É isto um homem?* (1988) que relata a sua estupefação face aos horrores que vivera num campo de concentração, descrevendo a que nível chega a aberração dos martírios aplicados pelo homem nas suas vítimas. Primo Levi viveu as atrocidades no campo de extermínio de Auschwitz e, por meio de relatos memorialístico, tentou a seu modo construir um balanço do que vivera, e, dessa forma, arriscou elaborar psicologicamente todo o drama pessoal vivido. Devemos atentar que esta literatura possui uma carga muito grande de transferência pessoal dos seus dramas em forma de escrita, de modo que as vítimas através dos livros tentam elaborar os seus traumas vivenciados – mesmo sabendo da grande dificuldade em transpor a totalidade dos horrores presenciados num Campo de Concentração.

Também, é do mesmo itinerário obras como *Eichmann em Jerusalém*, (ARENDT, 1999), que Hanna Arendt vislumbrou compreender os meandros do Estado nazista, investigando a capacidade do Estado alemão de instrumentalizar o exercício da violência homicida no mero cumprimento da atividade burocrático. Através de um relato jornalístico e político, com forte carga filosófica, Arendt analisa e perfila o burocrata alemão Eichmann nos seus ofícios de extermínio, sendo este personagem o responsável pela Solução Final aos judeus durante a II Guerra, melhor dito, extermínio final. Sem procurar inocentá-lo, a filósofa, judia-alemã exilada em virtude do nazismo, procurou compreender a maquinaria de guerra alemã e como esta fora responsável por tamanhas atrocidades.

Seguindo esta trilha da Literatura do Testemunho a partir do modelo do *Shoah* judaico, na América Latina se estabeleceu um outro conceito derivado dessa matriz a partir do ato de testemunhar e narrar o inenarrável. Surge nos anos 60, impulsionado pelo Prêmio Casa de Las Américas e fomentado pelo governo cubano, uma outra denominação *Testimonio*, que na sua tradução livre podemos definir como Testemunho. Essa literatura possui um caráter eminentemente político, pois visa dar voz aos oprimidos pelos regimes ditatoriais que germinaram na América Latina a partir dos anos 60. Conforme sabemos, ao longo dos anos 60 e 70, a América Latina virou palco de regimes de exceções e Golpes de Estados que assolaram o continente, deixando milhares de refugiados, torturados, presos e exilados políticos. Portanto, com o intuito de dar voz às vítimas dos regimes ditatoriais, o governo cubano impulsionou este modelo de literatura extremamente politizada e objetivando testemunhos memorialístico, com vistas a construir um painel político latino-americano.

Desta forma, o Brasil venho a se inserir nesse modelo de literatura tão logo houve os primeiros ventos liberalizantes e afrouxamento do regime militar na década de 70, lançando, assim, os primeiros livros de memórias dos militantes que pegaram em armas e das suas vivências no exílio. Realçamos que o *boom* memorialístico ocorreu, justamente, após o advento da Anistia (1979), pois fora o momento que saiu da cadeia diversos ex-presos políticos, assim como houve retorno de milhares de exilados. O gênero explodiu em vendagem, uma vez que essa literatura ia ao encontro tanto curiosidade das pessoas que não sabiam do que tinha ocorrido no Brasil (em face da censura), quanto em virtude que era uma forma ativa de auxiliar na distensão do regime militar, posto que denunciavam as suas atrocidades nos seus momentos finais.

Porém, mesmo com toda a profusão de obras lançadas, conforme realçado, o testemunho tinha apenas o caráter simbólico de ajuste de contas com um passado que teimava em sair do armário, mesmo a despeito de toda a vontade da ditadura em imprimir uma política de esquecimento forçado.

Tal esquecimento e silenciamento seria uma tarefa impensável para as diversas vítimas do regime militar que insistiam pela verdade e pela justiça, mesmo que esta justiça estivesse num raio impossível de concretude - haja vista que, mesmo saindo de uma ditadura militar, os aparelhos coercitivos se mantinham presentes na jovem democracia que aflorava. Desta forma, a fim de fazer confronto nos momentos finais da ditadura, o repertório de luta se multiplicava numa voz uníssona, tanto na produção bibliográfica quanto produção fílmica, assim como nas diversas mídias que conjugavam esforços para o processo de distensão final e assunção da revelação da verdade dos crimes do regime militar.

Esta produção fora extremamente farta, sendo inaugurada em 1977 por Renato Tapajós com o livro, *Em Câmara Lenta* (1977), ainda antes da Anistia. Após a anistia faz muito sucesso o livro do ex-guerrilheiro e banido político Fernando Gabeira, *O que é isso Companheiro?* (1980), conforme realçado, o gênero explodiu em vendagem dando origem a várias outras publicações e caindo no gosto do público leitor. Destaca-se no mesmo período Alfredo Sirkis com *Os Carbonários*, (1984), sobre a vida dentro da luta armada de um ex-líder estudantil. Ainda, há os relatos biográficos e memorialístico como *Lamarca, o capital da guerrilha* (1981), sobre a vida e a luta do capitão Carlos Lamarca; e, *Batismo de sangue*, de Frei Betto (1987), sobre a guerrilha urbana e a morte de Carlos Marighela.

Além desse percurso bibliográfico, inaugurado nos anos 70 e que floresceu nos anos 80, teve também com muita força o aporte da academia, visto que houve uma profusão de dissertações e teses que se debruçaram sobre o relato das vítimas do período, tornando-se, portanto, material farto de testemunho sobre as dores das vítimas do período. Mais recentemente, realçamos que houve um aporte institucional sobre esses relatos, principalmente dando um caráter de política de Estado a partir da Comissão Nacional da Verdade<sup>45</sup> (CNV), que no ciclo petista (2003-2016) houve instrumento legal para as vítimas deporem os seus traumas pessoais vividos no período ditatorial, confrontando a história oficial estabelecida por décadas pelos militares.

### **Produção do gênero Filme de Ditadura Militar: um reflexo das obras**

Lembramos, contudo, que após o fim dos regimes de exceções torna-se natural que as memórias individuais subalternas floresçam, principalmente em livros e biografias, dando origem ao adensamento de uma futura memória coletiva do período. Desta forma, a partir dessas memórias individuais subalternas forjar-se-ia uma memória coletiva (HALBWACHS, 2006), justamente a partir das imbricações, diálogos e convergência dessas memórias comuns do período, que a posterior se fortaleceram num discurso unívoco. Em síntese, podemos dizer que, a despeito dessa história oficial forjada sobre o arbítrio do poder torcionário ditatorial, subalternamente subsistiu uma memória individual e com um repertório de luta latente vindo a forjar uma memória coletiva – mesmo que a corporação militar insistisse num roteiro previamente estabelecido de heroificação dos seus ditadores.

Nesse processo de luta, extremamente dialético e de guerra de memória, emergiu no Brasil uma memória coletiva de um grupo heterogêneo e com um mesmo repertório de luta: Abaixo a ditadura! Foram artistas, políticos, escritores, jornalistas, músicos, ou seja, um grande elenco de

---

<sup>45</sup> BRASIL. Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm)>. Acessado em 30 de dezembro de 2019.

personagens que lutaram contra a ditadura militar e que, a partir das suas reminiscências pessoais, passaram a construir um repertório coletivo de memória e de luta contra o regime militar. Nesse processo de maturação, principalmente a partir dos anos 90 e início dos anos 2000, essas vozes, outrora subalternas, passaram a ser porta-vozes de discursos oficiais, principalmente, conforme realçado, após o advento da Comissão Nacional da Verdade nos anos 2000.

Não obstante as disputas de narrativas, o cinema possui também a sua liberdade de produção em contar a história, haja vista que as obras cinematográficas são produtos da lavra do diretor, possuindo, portanto, o seu realizador o poder de dar o seu ponto de vista particular. Lembramos que nesta moldura cinematográfica, principalmente quando ocorre o diálogo da história com a Literatura do Testemunho, o diretor efetiva a obra de acordo com o seu olhar e, justamente por isso, possui a liberdade de julgar ou incriminar, assim como inocentar os personagens da história de acordo com seu lume. Obviamente que, dependendo da obra, irá passar pelo crivo de especialista, assim como da avaliação dos personagens que ainda se encontram vivos e podem confrontar o realizador, tendo que, muitas vezes, se ajustar obrigatoriamente as obras.

A partir dos anos 80, tão logo ocorrera o sucesso da Literatura do Testemunho, começaram a ocorrer a transposição fílmica dessas obras. Lembramos, contudo, que as primeiras produções do gênero Filme de Ditadura Militar não foram transposições fílmicas desses livros, por exemplo, tivemos o sucesso de *Pra Frente Brasil* (1983) de Roberto Farias, que era ficção e tivera muito sucesso, tornando-se um marco no cinema, pois pela primeira vez enfocava a tortura, o assassinato dos oponentes do regime e o desaparecimento político. Posteriormente, também com grande sucesso ficcional, teve o filme o *Beijo da Mulher Aranha* (1985), de Arnaldo Jabor, em que enfocava a vida de um preso político latino-americano no cárcere de uma das muitas ditaduras no continente, revelando suas dores, traumas e devaneios.

No tocante exclusivamente a Literatura do Testemunho e a sua reprodução fílmica, podemos dizer que após a crise do cinema brasileiro no início dos anos 90, quem inaugurou o gênero é o filme *Lamarca* (1994), dirigido por Sergio Resende, reproduzindo a obra homônima lançado na década de 80 por Emiliano José. Podemos dizer que este filme é uma transposição linear do livro, construindo todos os elementos de heroificação do personagem principal. Também, seguindo o mesmo percurso, há um processo de transposição fílmica do livro de Frei Betto, com o filme de mesmo nome *Batismo de Sangue* (2007), sendo dirigido por Helvécio Rattton. Nesses dois filmes, conforme realçado, há um processo de transposição linear do livro e sem macular a imagem dos personagens considerados como herói pela esquerda armada, através da figura dos seus principais comandantes: Capitão Lamarca e Carlos Marighela.

Conforme estudo de outros filmes do período, a partir da análise de conteúdo do material fílmico, via de regra, no gênero Filmes de Ditadura Militar há um processo de heroificação do personagem principal que lutara contra a ditadura. Também, nesses filmes a ditadura é o Estado que deve ser combatido e o torturador o arquétipo do personagem sádico e que representa as degenerações psíquicas, na forma de um homem pervertido, desse Estado ditatorial opressor. Em síntese, salientamos ainda que há três componentes que precisam necessariamente aparecer no gênero Filme de Ditadura Militar: o militante, o militar e a tortura – materializado nesses personagens acima detalhado. Mas, realçamos que este estilo de filme fora inaugurado esse enredo a partir, justamente da inspiração da Literatura do Testemunho, servindo como fonte bibliográfica, ponte discursiva e roteiro narrativo.

Destacamos, portanto, que a maioria dos filmes que se debruçaram diretamente como reprodução fílmica ou que tiveram como inspiração as obras da Literatura do Testemunho, compuseram o seu roteiro a partir dessa marcação: o militante, o militar e a tortura. Ainda,

destacamos que a tortura, muitas vezes, atinge o ápice principal neste filme, pois é o elemento cênico em que irá se materializar toda a sanha da corporação militar. Diferentemente dos livros da Literatura do Testemunho, uma vez que o livro percorre, muitas vezes, a vida inteira do biografado e que a prisão, a tortura e o cárcere são revelados em alguns capítulos. Porém, conforme realçado, nos filmes, estas cenas adquirem um grande protagonismo, justamente pela carga dramática e impacto visual previamente esperado pelos espectadores.

Exatamente por esse motivo ocorreu a grande frustração da adaptação fílmica do gênero Literatura do Testemunho com o livro de Fernando Gabeira, pois a sua transposição fílmica homônima *O que é isso companheiro?* (1997) dirigida por Bruno Barreto fora extremamente criticada. Tal frustração se justificou, pois nessa obra o torturador teve o direito, a partir do olhar “descomprometido” do diretor, de ter crise de consciência pela tortura impetrada, melhor explicando, Bruno Barreto humanizou a besta fera que era instrumento de dor e da barbárie a serviço do governo ditatorial. Assim, além desse filme ter mexido nessa estrutura organizada tripartite (militante, torturador e tortura) humanizou o psicopata torturador; e, ainda maculou a imagem dos personagens representados no livro de Gabeira: licença poética imperdoável para esquerda armada sobrevivente do trauma ditatorial brasileiro.

### Considerações Finais

Ao analisar as obras do gênero Literatura do Testemunho percebemos que elas foram fartas desde o final do período ditatorial, mais especificamente após a anistia política, tendo proliferado ao longo dos anos 80. Ainda, serviram de combustível para material em teses e dissertações. Portanto, dando suporte como porta-voz para inúmeras vítimas que se utilizaram desse gênero como veículo para construir um discurso contra a ditadura civil-militar e fomentar um processo de distensão, com vistas a um ajuste de contas simbólico com o passado. Ou seja, a partir dessa literatura as vítimas visavam juntar esforços e se tornarem uma voz uníssona contra as mazelas e os arbítrios ocorridos durante o regime militar.

Portanto, ao reportarmos o modelo de Literatura do Testemunho no Brasil dialogamos com esse gênero no cenário literário do século XX e verificamos, portanto, que essa literatura no Brasil é herdeira das ramificações do gênero *Testimonio*. Assim, embora dialogue com outras matrizes que utilizam o testemunho, o trauma e o drama, igualmente como nos testemunhos das vítimas do nazismo denominado *Shoah*, não obstante, no caso brasileiro, respeitando as vozes das vítimas de governos ditatoriais, filia-se ao Testimonio Latino-americano com maestria.

O cinema, a seu curso, soube aproveitar muito bem dessa literatura, pois tão logo houve o sucesso desse gênero explodindo em vendagens, trabalhou de imediato a sua vinculação fílmica. Realçamos que o cinema transpôs quase que *ipsis litteris* essas obras literárias, respeitando os personagens, as histórias, os eventos e os seus heróis. Demonstrando, inclusive, com grande esmero o reforço da construção e a atualização do mito do herói - a despeito de todo os falseamentos construídos pela ditadura civil-militar com suas histórias oficiais, sendo estas confrontadas nos anos 2000 pela Comissão Nacional da Verdade e provocando uma guerra de narrativas que ainda persiste.

### Bibliografia

- ARENDETT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BETTO, Frei. **Batismo de sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.
- BRASIL. **Lei nº 6.683**, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6683.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm)>. Acessado em 30 de dezembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.528**, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm)>. Acessado em 19 de junho de 2018.

EMILIANO, José. **Lamarca, o capital da guerrilha**. São Paulo: Global, 1981.

GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?** São Paulo: Companhia de Bolso, 1980.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

SIRKIS, Alfredo. **Os Carbonários**: memórias da guerrilha perdida. São Paulo: Global, 1984.

TAPAJÓS, Renato. **Em câmara lenta**: romance. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

#### **Filmes analisados:**

**Pra frente Brasil(1983). Direção: Roberto Farias.**

**O beijo da Mulher Aranha(1985). Direção: Hector Babenco.**

**Shoah (1985). Direção: Claude Lanzmann.**

**Lamarca(1994). Direção: Sergio Rezende.**

**O que é isso Companheiro? (1997) Direção: Bruno Barreto**

**Batismo de Sangue (2007). Direção Helvécio Ratton.**

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020