

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# **Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Edição 47**

**Ano 18**

**Volume 02**

**Educação**

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

**2022**

**2022**

**2022**

**2022**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2022 – Ano 18 nº47 – vol. 2 – Educação – 72p. (junho – 2022)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2022 – 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  
Bruno Gomes Pereira  
Elanir França Carvalho  
Enéias Farias Tavares  
Francilane Eulália de Souza  
Guilherme Wylie  
Hugo de Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luciana Marino Nascimento  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Mayara Ferreira de Farias  
Pedro Alberice da Rocha  
Regina Célia Padovan  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Karen Santos D'Oliveira et al</b> – Evasão escolar na pandemia	04
02	<b>Rayffi Gumercindo Pereira de Souza et al</b> – Proposta pedagógica e currículo na Educação Infantil: perspectivas políticas e teóricas	12
03	<b>Romilda Antônia da Silva Barros e Aline Ditomaso</b> – O estudo do livro didático para os alunos de 6º ano no município de Rio Verde-GO	18
04	<b>Samara de Oliveira Pereira et al</b> – Acessibilidade e barreiras: experiências e reflexões de professoras do atendimento educacional especializado	29
05	<b>Sidnéia Simone Lange da Silva e Melissa Probst</b> – Inclusão, práticas docentes e procedimentos pedagógicos: a deficiência intelectual em questão	36
06	<b>Sidnéia Albuquerque Moreira</b> – O papel do Estado e as Infâncias: o digital entre adversidades e desigualdades	43
07	<b>Susana Aparecida Alves Cius e Andréa de Paula Pires</b> – A rotina do cuidar e educar na educação infantil: o processo de higienização e sua relação com a psicomotricidade	51
08	<b>Tiane Macedo de Oliveira et al</b> – Investigação na escola: a análise do projeto político pedagógico e o mapeamento da prática docente em tempos pandêmicos	58
09	<b>Vitor Garcia Stoll e Patrícia Weiduschadt</b> – Do período clássico ao biológico: reflexões acerca de suas características	65

## EVASÃO ESCOLAR NA PANDEMIA

Karen Santos D'Oliveira<sup>1</sup>

Bruna Nunes Mont'mor<sup>2</sup>

Eliane Alves de Souza<sup>3</sup>

Luciene Suzarte Santos<sup>4</sup>

Maria José Silva Almeida Trindade<sup>5</sup>

### Resumo

Este estudo busca analisar a evasão dos alunos nas escolas devido à pandemia por que passa o planeta. Foram perquiridos outros artigos de profissionais da educação, da pedagogia, psicopedagogia e psicologia que envolveram a temática bem como suas particularidades do assunto. Foi visto também como organizações privadas e governamentais nacionais que reuniram profissionais da educação para elaborarem uma solução à questão – que, para isso, é necessário conhecer o cerne que construiu a barreira entre a escola e os alunos – estão se saindo com o fim de efetivarem o objetivo que é o da criança e adolescentes frequentarem a escola até o final do Ensino Básico.

**Palavras-chave:** Evasão dos alunos; Profissionais da educação; Barreira escolar.

### Abstract

This study seeks to analyze the dropout of students in schools due to the pandemic that the planet is going through. Other articles by professionals in education, pedagogy, psychopedagogy and psychology that involved the theme as well as its particularities of the subject were searched. It was also seen how national private and governmental organizations that brought together education professionals to develop a solution to the issue - which, for that, it is necessary to know the core that built the barrier between the school and the students - are coming out with the aim of making effective the goal is for children and adolescents to attend school until the end of Basic Education.

**Keywords:** Student dropout; Education professionals; school barrier.

### Introdução

Desde 2020, o Brasil vem sofrendo com a pandemia da Covid-19. O vírus se espalhou pela país de forma alarmante como o fora em outros países, mesmo os mais bem desenvolvidos. Os efeitos devastadores envolvem principalmente a perda da vida humana, promovendo o que já se vivencia uma ressignificação da humanidade. Dessa forma, o governo decretou, se espelhando em outros países que já vivenciavam a doença, fechar as portas de todos os tipos de estabelecimento inserindo nesses termos as escolas (AGUILERA et al, 2020<sup>6</sup>).

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestra em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay – Asunción - Py*; Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão; Graduada em Pedagogia.

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay – Asunción - Py*; Mestra em Síntese Orgânica e Produtos Naturais Pela Universidade Federal de Viçosa.

<sup>3</sup> Mestre e doutoranda em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay - Asunción-Py*, Especialista em Administração Estratégica pela UNESA – Brasil, Bacharel em Ciências Contábeis pela Federação das Faculdades Celso Lisboa – Brasil, funcionária pública federal-UFRJ.

<sup>4</sup> Mestre em Ciências da Educação e Doutoranda pela *Universidad Columbia Del Paraguay*. Atualmente desenvolve a função de Coordenadora Pedagógica no Município de Caieiras – SP.

<sup>5</sup> Mestra em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay*. Doutoranda em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay*. Coordenadora Pedagógica no Município de Caieiras SP.

<sup>6</sup> AGUILERA, Ana Beatriz Manfio Téles; MELEGARI, Gian Carlos, *et al.* Pandemia da Covid-19: reflexões sobre a sociedade e o planeta. Organizador: Eduardo Cambi. Documento eletrônico. Curitiba: Escola Superior do MPPR, 2020. Livro Digital disponível em <http://www.issn.org.br/issn/1809-3264>. Acesso em fev/2022.

O povo foi convocado a se manter em casa, de quarentena, fazendo disso um lema. No entanto, isso envidou que a sociedade começasse a evidenciar a fragilidade do sistema, que coloca em xeque os direitos humanos que abarca o direito à escola (AGUILERA et al, 2020<sup>7</sup>).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral analisar a evasão escolar em tempos de pandemia. Os objetivos específicos abordarão:

- Buscar delimitar os principais fatores da evasão escolar antes e depois da pandemia;
- Refletir sobre a sociedade e o abandono escolar pelos alunos antes da pandemia;
- Verificar como os profissionais que trabalham de forma a desenvolver a criança e o adolescente psíquica e sociologicamente estão se saindo nas soluções da problemática;
- Analisar como evitar que os jovens não concluem o Ensino Básico;
- Analisar aos bons e maus exemplos da prática escolar que realizados na pandemia.

A problemática se dá verificando que, desde antes da pandemia, já havia o abandono escolar, principalmente das séries do segundo segmento do Ensino Fundamental ao término do ensino médio.

Será ainda possível estabelecer metas para esta geração que estuda em meio à pandemia de se formarem com excelência de aprendizado? Esta é a hipótese que resume esta pesquisa.

A pesquisa se justifica porque o país se desenvolve conforme se desenvolve socioeconomicamente seus cidadãos, e esses começam a individualizar-se nesse desenvolvimento desde a tenra idade escolar (SILVA e FERREIRA, 2014)<sup>8</sup>

A metodologia da pesquisa apresenta revisão bibliográfica de caráter descritivo. Dados publicados por escolas e profissionais da educação e correlatos irão conduzir a pesquisa, o que leva a métodos explicativos porque serão relacionados os dados para que a conclusão seja a mais próxima possível da realidade, considerando que cada família, que retém em casa ou fora dela o aluno que não está na escola, é uma célula com diferentes características. Os resultados têm caráter qualitativo, porque buscas e análises, conceitos e ideias são expostos com vistas a soluções da problemática.

## Desenvolvimento

### Evasão escolar

A escola é instituição essencial para o desenvolvimento da criança e do adolescente para que eles desenvolvam as habilidades físicas e cognitivas e consigam permanecer no estudo além de promover o vínculo social que lhe irá permitir o desenvolvimento socioeconômico para si e sua futura família (SILVA e FERREIRA, 2014<sup>3</sup>; MOREIRA E CANDAU, 2003<sup>9</sup>).

---

<sup>7</sup> AGUILERA, Ana Beatriz Manfio Téles; MELEGARI, Gian Carlos, *et al.* **Pandemia da Covid-19: reflexões sobre a sociedade e o planeta**. Organizador: Eduardo Cambi. Documento eletrônico. Curitiba: Escola Superior do MPPR, 2020. Livro Digital disponível em <http://www.issn.org.br/issn/1809-3264>. Acesso em fev/2022.

<sup>8</sup> SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**. v.5. n.2. 2014. Disponível em <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/372>. Acesso fev/2022.

<sup>9</sup> MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, V. M<sup>a</sup>. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003.

No entanto, muitos alunos não frequentam as escolas, e o número dessa quantidade de alunos está aumentando rapidamente neste tempo de pandemia da covid-19. O abandono escolar acontece principalmente no segundo seguimento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e muitos são os motivos que provocam essa evasão mesmo antes da virose mortal assolar o planeta.

Aqui no Brasil, a evasão é verificada todos os anos com significativo aumento, e os motivos vão desde as condições financeiras precárias da família que obriga crianças e adolescentes irem em busca de trabalho a motivos pessoais como gravidez, *Bullying*, defasagem na sequência das séries etc.; reconhecidamente excluídos, estudantes LGBTQIAP+, negros, índios e deficientes fazem crescer o número da evasão escolar porque são alvos da discriminação e do preconceito, e, conseqüentemente, ao desrespeito (FILHO E ARAÚJO, 2017)<sup>10</sup>.

Conforme o Observatório de educação: Ensino Médio e Gestão (2020) em acordo com a PNAD (2019), ao menos 7% dos adolescentes com idade entre 15 a 17 anos não estão na escola. “Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia” (BRASIL - UNICEF, 2021, p. 5)<sup>11</sup>.

Os meninos fora da escola são maioria em detrimento das meninas, isso acontece também na defasagem idade-série. Porém, no Ensino Médio, há uma inversão da situação: o percentual de meninas fora da escola é maior que a dos meninos. Esses números de evasão crescem para jovens e crianças pretas, pardas os e indígenas, que são mais atingidas pela exclusão, em cerca de 70%. Esses indivíduos também são os mesmos que vivem com família de baixa renda, e quase 100% desses 70% vivem em famílias com “renda domiciliar *per capita* de até ½ salário mínimo”, a exclusão escolar está muito interligada à renda familiar dentro dos limites da pobreza e abaixo deles (BRASIL - UNICEF, 2021, p. 29).

Também conforme Filho e Araújo (2017)<sup>5</sup>, localidades onde o tráfico de drogas alimenta a economia local, o número de abandono também sobe nessa estatística já que o tráfico e uso de drogas são alimentadores da violência que, além de causar mal à saúde do usuário que perde a condição de concentração para qualquer aprendizado, promove o medo de exposição nas ruas, medo de balas perdidas, agressões por motivo torpe, gerando mesmo a síndrome do pânico em crianças e adolescentes que é uma doença comportamental. (FILHO E ARAÚJO, 2017)<sup>5</sup>.

Filho e Araújo (2017)<sup>5</sup> também analisaram que a evasão escolar tende a ter como maior responsável a própria escola em detrimento a todos esses fatores sociais. Para eles, a escola é responsável pelo aprendizado e não aprendizado de cada aluno que nela se matricule. “A evasão e a repetência estão longe de ser problemas relacionados às características individuais dos alunos e de suas famílias” (FILHO e ARAÚJO, 2017, p. 41).

Análises feitas absorvidas pelos autores mostraram que a escola tem responsabilidade de manter o nível de aprendizado para qualquer aluno, e qualquer mesmo. Até mesmo o índice de repetência está envolvido com a escola mais que com os alunos que viram estatísticas de baixo rendimento escolar. Os autores também abordaram estatísticas de número de alunos que compõem uma mesma sala de aula que é de 50 a 60 indivíduos, o que dificulta a atenção que o educador pode

---

<sup>10</sup> FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis conseqüências. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/24527/15729>. Acesso fev/2022.

<sup>11</sup> BRASIL – UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Org. Unicef. 2021. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. 2021. Acesso fev/2022.

oferecer em período de aula para cada um, dissipando as dificuldades pontuais e gerais que podem somar num grande número de repetentes que tendem a não voltar às aulas no ano seguinte. Isso porque a repetência gera um sentimento de incompetência no aluno, o que pode engendrar vários outros conflitos que eles se dispõem a não encarar tomando a decisão de não mais voltar às aulas (FILHO e ARAÚJO, 2017) <sup>5</sup>.

Em análise de Filho e Araújo (2017), Aranha (2009) também declara que há muitos professores despreparados porque desatualizados. Muitos dos docentes têm carga horária grande para compensar a defasagem de reajuste salarial o que reflete na condição de melhor promover o ensino-aprendizagem. Os alunos que chegam à primeira série do Ensino Médio acabam por desistir contribuindo para que a série seja a que mais comporta desistência pelos alunos (FILHO e ARAÚJO, 2017) <sup>5</sup>.

Pode-se ainda esclarecer a diferença entre evasão e abandono escolar, este último é caracterizado pelo fato de o aluno parar de frequentar a escola durante o ano letivo, no entanto, tentar voltar no ano seguinte; diferente da evasão escolar em que o aluno não mais volta a efetuar a matrícula da próxima série. Isso acontece em número maior quando o aluno é reprovado, o que, na maioria das vezes, acontece quando a assiduidade é baixa para estabelecer aprendizado bastante para aprovação, ou insuficiente para estabelecer possibilidade de aprovação. (FILHO E ARAÚJO, 2017) .

### Evasão nas áreas rurais

Áreas rurais apresentam desigualdades sociais que refletem no abandono e evasão escolar, sendo essas representantes dos mais de 10% das crianças de 4 e 5 anos e de adolescentes de 15 a 17 anos que estão fora das unidades escolares no ano de 2019. Nesse ano, o Censo escolar computou 7.450.693 matrículas de adolescentes de 15 a 17 anos na Educação Básica; no ano seguinte, somente 1.580.290 ainda estavam matriculados. Um dos fatores importantes é a defasagem idade-série que promove falta de ânimo aos alunos para continuarem os estudos, pois se sentem perdidos como se não mais houvesse chance para eles (BRASIL – UNICEF, 2021).

**Gráfico 1:** Número de crianças e jovens fora da escola por faixa etária



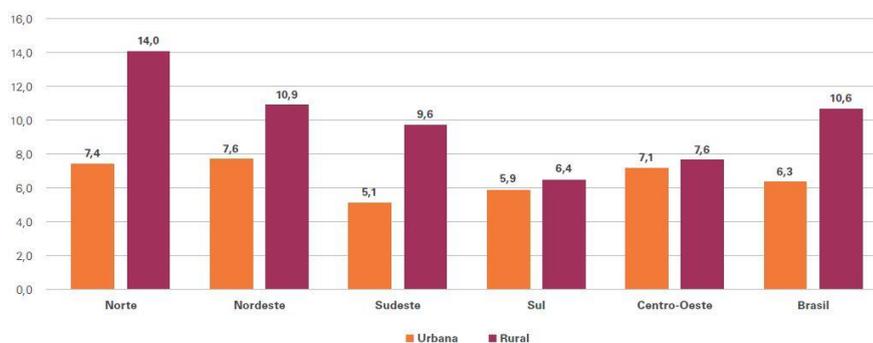
Fonte: UOL Educação. Mais de 60% dos jovens fora da escola no Brasil têm de 15 a 17 anos, 5/4/2017. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/listas/mais-de-60-dos-jovens-fora-da-escola-no-brasil-tem-de-15-a-17-anos.htm>. Acesso fev/2022.

Somente nas áreas rurais, em 2019, estes números é de 92.444 entre as crianças de 4 e 5 anos; de 18.299 entre as crianças de 6 a 14 anos; de 165.019 de 15 a 17 anos. (IBGE, 2019)<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> IBGE, A. PNAD Contínua 2018: Educação Avança no País, mas Desigualdades Raciais e por Região Persistem. 2019.

Numa melhor comparação feita pelo IBGE – 2019, crianças entre 4 a 17 anos das áreas rurais são as que menos frequentam escolas se comparado com as que vivem em áreas urbanas, considerando sempre que as crianças das áreas urbanas são mais prejudicadas, essa diferença é minimizada no Sul e Centro-oeste, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 2: Escolaridade em áreas urbanas e rurais



Fonte: IBGE. Pnad 2019. Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

Fonte: Fundação Roberto Marinho – Futura. Disponível em <https://www.futura.org.br/rendimento-escolar-e-exclusao-antes-e-durante-a-pandemia/>. Acesso fev/2022.

### Evasão em tempos de Pandemia

Redes públicas e particulares de ensino buscaram manter a relação de ensino-aprendizagem com os alunos de forma remota desde que, por causa da pandemia da covid-19, os alunos foram obrigados a não mais irem às escolas e a se isolarem em casa. Está sendo para alunos, professores e família um grande desafio manter os alunos conectados às aulas. O que parecia que iria durar de seis a doze meses, hoje, passados mais de vinte e quatro meses, ainda não se tem ideia de quando o mundo vai poder voltar às atividades de outrora (AMÂNCIO *et al.*, 2021<sup>13</sup>).

Se antes havia o problema da evasão escolar pelos muitos motivos citados nesta pesquisa além de outros que ainda não foi possível catalogar ou observar já que muito ficam fora da atenção, pois são casos em que não há um só motivo e sim a soma de vários fatores, agora esse problema aumentou significativamente devido à pandemia (AMÂNCIO *et al.*, 2021; FILHO e ARAÚJO, 2017).

Um dos alimentadores de frequência estudantil é a ‘chamada nominal’ em sala de aula, e esse foi o primeiro item descartado nas aulas remotas, isso logo aconteceu pela interrupção das aulas já que se supusera um período curto de tempo sem atividade escolar, no entanto a realidade mostrou que ainda não acabou o que começou no Brasil em 2020 e que a situação ficou muito séria visto que muitos alunos não retornaram às aulas remotas implantadas e, atualmente, com as aulas voltando à normalidade de forma presencial, mas ainda relativa, o problema persiste e aumenta a cada dia; “o desafio de mantê-los engajados nos estudos é grande” (AMÂNCIO *et al.*, 2021, p. 85).

As organizações governamentais insistem em capacitar gestores educacionais que estão atuando nas escolas com a finalidade de desenvolverem ações de combate à evasão escolar. Amâncio *et al.* (2021) verificou que as Instituições de Ensino Superior (IES) estão direcionando os docentes a se juntarem num esforço para elaborar essas ações que visam estimular os alunos ao interesse pelos estudos. Essas ações têm de estar em convergência com o fato de o contágio ainda estar muito alto, com o fato de as vacinas não estarem disponível a todos, com fato de os alunos não estarem mais em

<sup>13</sup> AMÂNCIO, Marcos Ricardo da Silva Costa et al. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA EVITAR A EVASÃO ESCOLAR PÓS PANDEMIA. Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes, v. 3, n. 2, p. 84-88, 2021.

conectividade (alguns só contavam com a aparelhagem das escolas que já podem ter se perdido), e etc. (POSSA *et al.*, 2020)<sup>14</sup>.

Ainda conforme Amâncio *et al.* (2021)<sup>8</sup>, o plano deve ser desenhado com vista a solucionar todas as dificuldades de retorno às aulas presenciais depois da pandemia, para isso, não se pode esquecer a evasão, ao contrário ela deve ser um ponto fundamental para manter o desenvolvimento estudantil que garante o desenvolvimento dos cidadãos e conseqüentemente o desenvolvimento socioeconômico do país. O desenho do plano deve abordar desde a reposição das aulas até a avaliação dos alunos.

O planejamento deve conter recurso para reduzir ou finalizar com a discrepância idade-série, e, principalmente, como repor aulas perdidas bem como os alunos devem ser avaliados pelos resultados dessa reposição. Não se pode esquecer que os alunos não serão os mesmos, principalmente os adolescentes e jovens: muitos perderam familiares importantes pela covid-19, alguns estão órfãos e isso faz com que eles vejam a vida e a finalidade de viver por um novo ângulo; enquanto uns estarão assediados por voltar a estudar e ampliar conhecimentos e garantir novos rumos, outros voltarão depressivos e desinteressados (POSSA *et al.*, 2020).

Possa *et al.* (2021)<sup>9</sup> listou algumas atitudes que os gestores professores das escolas devem considerar e desconsiderar, e uma delas é evitar cronogramas de retomadas das aulas presenciais complexos e pouco claros; evitar de deixar por conta somente do aluno fazer o cronograma do tempo de estudo; manter lembretes de todas as etapas das aulas, o que mostra ao aluno que ele não está sozinho nessas dificuldades que todos vão enfrentar para a retomada das aulas; incentivar os alunos que o término dos estudos favorecerá a um emprego melhor com salários maiores já que, no momento, todos têm foco no presente sem ao menos ter a garantia de vida após o vírus mortal; fazer contato visual ainda que nas aulas remotas, o entrosamento entre professores e alunos pode fazer a diferença neste momento; planejar fórum virtuais para que os alunos se entrossem e incentivem uns aos outros à pesquisa; as matérias das aulas devem intertextualizar com o presente para que eles se reconheçam no contexto; criar aplicativos para que os alunos e professores possam realizar os debates e noticiários informativos sobre o andamento do curso e de todos esses itens (POSSA *et al.*, 2020).

No entanto buscar novos recursos será sempre uma necessidade que aparecerá mediante as dificuldades que os profissionais da educação ainda não têm ideia de quais serão. Profissionais de pedagogia e psicopedagogia consideram que o aluno atrás da telinha do computador pode se tornar mais ansioso e apresentar dificuldades para dormir o que dificulta o melhor aprendizado das aulas, e, apesar de as famílias buscarem ajuda desses profissionais para ajudarem seus filhos, o resultado é pouco promissor, visto que situações novas demandam pesquisas para uma assertiva e diagnóstica (LIMA e SOUSA, 2021)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> POSSA, Anderson Aorivan, ET AL. Iniciativas Comportamentais Para Redução Da Evasão Escolar Dos Jovens De 15 A 29 Anos Em Tempos De Pandemia. **Boletim Economia Empírica**. Disponível em <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784>. 2020. Acesso fev/2022.

<sup>15</sup> LIMA, Luciene César de; SOUSA, Léa Barbosa de. Pandemia do Covid-19 e o Processo de Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico. **Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. . V.15, N. 54 p. 813-835, Fevereiro/2021 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. ACESSO FEV/2022.

## Conclusão

O assunto da pesquisa foi separado visando entender melhor a situação-problema por que passa a humanidade e principalmente a problemática que envolve a educação e a evasão escolar.

O problema da evasão escolar ainda tem muito que se planejar. Os estudos analisados mostraram uma dificuldade muito grande porque o abandono e a evasão já vêm de longas datas se agravando com a pandemia. Políticas Públicas devem se mobilizar para ajudar todos o processo educacional para que não se vejam sozinhos e sem saída alunos, professores e gestores escolares.

Desenhos de planejamento devem ser valorizados para que as etapas sejam metas ao objetivo a que todos precisam chegar, sem planejamento, os rumos serão desconcertantes em vez de somador.

Para os alunos acima de 15 anos, pode parecer mais fácil a solução porque eles têm mais condições de entenderem aulas remotas e promoverem pesquisas ainda que sem a ajuda de colegas e professores, mas ainda assim é difícil, principalmente porque muitos estão voltando tristes, depressivos, pois quase todos sofreram perdas que não gostarão de revelar e nem todos têm os recursos digitais.

A questão já passava por estudos com o intuito de reduzir as dificuldades encontradas pelos alunos e professores, agora se tornou mais difícil visto que nem o mundo será o mesmo depois da pandemia. Provavelmente todos os estudos que elencavam nos rumos para a educação serão obsoletos depois da pandemia. É necessário vislumbrar novos horizontes para que se estabeleçam novos objetivos com novas metas.

Quais caminhos ainda não se sabe, porém eles devem acontecer, devem ser traçados e planejados; adicionar novos e desconhecidos ingredientes para essa nova receita, mas quais não se sabe.

Dessa forma, esta pesquisa não pretendeu resolver a situação. Apenas analisar o que os estudiosos e relatores estão pesquisando e diagnosticando com o intuito de iluminar os novos rumos para a classe estudantil.

## Referências bibliográficas

- AGUILERA, Ana Beatriz Manfio Téles; MELEGARI, Gian Carlos, *et al.* **Pandemia da Covid-19: reflexões sobre a sociedade e o planeta.** Organizador: Eduardo Cambi. Documento eletrônico. Curitiba: Escola Superior do MPPR, 2020. Livro Digital disponível em <http://www.issn.org/978-65-87486-01-7>. Acesso em fev/2022.
- BRASIL – UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.** Org. Unicef. 2021. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. 2021. Acesso fev/2022.
- FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>. Acesso fev/2022.
- LIMA, Luciene César de; SOUSA, Léa Barbosa de. Pandemia do Covid-19 e o Processo de Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico. **Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. . V.15, N. 54 p. 813-835, Fevereiro/2021 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. ACESSO FEV/2022.
- MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, V. M<sup>a</sup>. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003.
- NASCIMENTO, Karina Santos do; SILVA, Ivanilso Santos da. **Evasão escolar: possibilidades de intervenção do Conselho Escolar no contexto da pandemia.** Ci & Tróp. Recife, v. 44, n. 2, p.277-299, 2020. Disponível em <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1942>. Acesso em fev/2022.

POSSA, Anderson Aorivan, ET AL. Iniciativas Comportamentais Para Redução Da Evasão Escolar Dos Jovens De 15 A 29 Anos Em Tempos De Pandemia. **Boletim Economia Empírica**. Disponível em <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784>. 2020. Acesso fev/2022.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**. v.5. n.2. 2014. Disponível em <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/372>. Acesso fev/2022.

SOUZA, Celestina Maria Pereira de. Reflexos da Pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10844>. 2020. Acesso fev/2022.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

## PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS POLÍTICAS E TEÓRICAS

**Rayffi Gumercindo Pereira de Souza<sup>16</sup>**  
**Maria Betania Barbosa da Silva Lima<sup>17</sup>**  
**Kátia Patrício Benevides Campos<sup>18</sup>**

### Resumo

Os estudos sobre propostas pedagógicas e currículos na Educação Infantil são fundamentais para as ações pedagógicas nessa etapa da Educação Básica. Este artigo propõe-se a refletir sobre concepções de propostas pedagógicas e curriculares, a partir das prerrogativas legais da legislação educacional vigente, referentes à Educação Infantil, considerando também os estudos sobre currículo, política e práticas educativas. Argumenta-se a necessidade de considerar as crianças como pontos de partida para percursos educativos significativos, contínuos e coletivos, orientados por propostas coerentes. Ao evidenciar-se a complexidade e relevância da temática, constata-se a necessidade de ser amplamente discutida de forma qualificada.

**Palavras-chave:** Proposta pedagógica; Currículo; Educação Infantil.

### Abstract

The studies on pedagogical proposals and curricula in Early Childhood Education are fundamental for pedagogical actions at this stage of Basic Education. This article proposes to reflect on conceptions of pedagogical and curricular proposals, from the legal prerogatives of the current educational legislation, referring to Early Childhood Education, also considering studies on curriculum, policy and educational practices. It is argued about the need to consider children as starting points for meaningful educational paths, continuous and collective, guided by coherent proposals. When showing the complexity and relevance of the theme, it is necessary to be widely discussed in a qualified way.

**Keywords:** Pedagogical proposal; Resume; Child education.

---

<sup>16</sup> Doutorando em Educação (UFPB). Vinculado ao Grupo de estudos e pesquisas Infâncias, Educação Infantil e contextos plurais (GRÃO/UFCG), ao Grupo de Estudo e Pesquisa Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão (GEDI/UFPB), ao Grupo de Estudos e Pesquisas Homens, Masculinidades e Educação (HOME). Integra o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), vinculado ao Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

<sup>17</sup> Doutoranda em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). Professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Crianças, Infâncias e Educação Infantil (GRÃO), e integra o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), vinculado ao Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

<sup>18</sup> Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012). Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande/UAED na área de Educação, atuando principalmente na educação infantil, educação inclusiva, ensino-aprendizagem e deficiência intelectual. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq. Integra o Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd/CH/UFCG, na Linha Práticas Educativas e Diversidade.

## **Introdução**

O objetivo deste artigo é tecer reflexões sobre concepções de proposta pedagógica e de currículo na Educação Infantil, considerando as especificidades das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Para tanto, apoia-se nas prerrogativas legais vigentes que orientam essa etapa da educação, e nos apontamentos teóricos tecidos por Kuhlman Jr. (1998; 2005), Silva (1999), Kramer (2002), Barbosa e Horn (2008), Barbosa (2009), Corsino (2009), Corsaro (2011), Filho, Kaercher e Cunha (2011), Salles e Faria (2012), e outros(as) estudiosos(as). Nessa direção, este texto está organizado em três seções: proposta pedagógica e currículo na Educação Infantil: o que diz a legislação educacional; especificidades da proposta pedagógica e do currículo na Educação Infantil; as crianças como ponto de partida: aspectos gerais e específicos.

### **Proposta pedagógica e currículo na Educação Infantil: o que diz a legislação educacional?**

A Educação Infantil tem passado por importantes modificações nas últimas décadas em nosso país, transitando de uma tradição que se configurou por muito tempo somente com um enfático caráter assistencialista, compensatório e preparatório (KUHLMANN JR., 1998). A partir da década de 1980, a Educação Infantil vem construindo referências no campo educacional, período em que o ordenamento jurídico brasileiro passou oficialmente a reconhecê-la como direito das crianças e de suas famílias, bem como um dever do Estado (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 reconhece as crianças como sujeitos de direitos (BRASIL, 1988), e a Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Nessa direção, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), que derivam da LDBEN, definem currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, a proposta pedagógica é definida por esse documento como “o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. Que deve ser elaborada num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar” (BRASIL, 2009, p. 13). Isto é, as orientações mandatórias das DCNEI indicam a centralidade das crianças durante o processo educativo, devendo considerar seus saberes e vivenciando experiências que de modo significativo contribuam para a construção e apropriação dos conhecimentos do patrimônio cultural.

Além das DCNEI, é importante frisar a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI) (BRASIL, 2017), que se constitui também em um documento mandatório. Amparando-se nas DCNEI, a BNCCEI aponta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nessa direção, propõe uma estrutura curricular que se configura a partir dos seguintes campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O cerne da orientação curricular que compõe a BNCCEI é propiciar às crianças a vivência de seus direitos de aprendizagens ao experimentarem os campos acima citados, não de forma isolada, mas dialogada (BRASIL, 2017).

### **Especificidades da proposta pedagógica e do currículo na Educação Infantil**

Para Kuhlmann Jr. (2005), o currículo da Educação Infantil não pode se transformar num processo fechado e meramente burocrático, regido pelo adulto, pois a criança necessita conhecer, crescer e viver. Por isso, faz-se necessário tomá-la como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas e curriculares – trata-se de ir junto para e com elas. Partindo do pressuposto de que a proposta pedagógica é um caminho, não um lugar, consideramos que a compreensão e construção das propostas devem se dar no diálogo coletivo. Toda proposta é situada temporal e culturalmente, trazendo o lugar e os valores de onde se fala e revelando desafios que precisam ser enfrentados e resolvidos (KRAMER, 2002; SALLES; FARIA, 2012; SOUZA; CAMPOS, 2022). A partir das considerações elaboradas por Kramer (2002), destaca-se alguns aspectos, fundamentais para o processo de elaboração da concepção das propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil, bem como para suas implementações, quais sejam:

- A importância de levar em conta o contexto histórico-social do currículo, proposta ou projeto, uma vez que está sempre situado(a) num momento e num lugar determinados, dos quais refletem valores e concepções;
- O entendimento da importância de que o currículo e a proposta pedagógica devem explicitar os valores pelos quais estão envolvidos e as respectivas concepções, especialmente aquelas relativas aos conceitos de infância, sociedade, homem, educação, Educação Infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil etc.;
- A necessidade de se considerar aspectos institucionais e organizacionais na definição e implementação das propostas pedagógicas e curriculares;
- O reconhecimento da natureza dinâmica e aberta das propostas;

A compreensão da necessidade de que, durante os processos de elaboração e implementação das propostas, haja efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos: profissionais, crianças, famílias e comunidade.

Partindo desses pressupostos teóricos, das orientações contidas nos principais documentos que compõem a legislação educacional vigente para a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1996; 2009; 2017), e do reconhecimento que tais prerrogativas têm sido construídas a partir de movimentos teóricos e políticos envolvendo lutas de movimentos sociais, vale destacar alguns pontos cruciais que devem permear as propostas pedagógicas e curriculares nessa etapa, conforme Corsino (2009):

- A indissociabilidade do educar e do cuidar das crianças de zero a cinco anos e onze meses;
- A compreensão de que a Educação Infantil é um serviço público que atende aos direitos das crianças e de suas famílias;
- A consideração da igualdade de oportunidades para todas as crianças, independente das diferenças marcadas por classes sociais, gênero, raça, credos, grupos culturais, necessidades de atendimento educacional especial etc.;
- A elaboração de critérios de admissão das crianças nas escolas infantis, por meio de critérios e ações democráticas e transparentes;
- Valorização das culturas das populações atendidas e das culturas infantis;

- Realização de práticas educativas que oportunizem as crianças vivenciarem seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
- Organização adequada do cotidiano nas escolas infantis por meio da rotina, considerando espaços, materiais e tempos;
- Fomentação de produção de conhecimento de forma respeitosa com as crianças, envolvendo suas famílias;
- Construção de gestão democrática das instituições com a participação efetiva das famílias e da comunidade;

Compreensão da avaliação na etapa como uma via de mão dupla, na qual são acompanhadas as crianças em seus percursos educativos, mas também os docentes e demais sujeitos envolvidos na vida escolar.

Diante disso, destaca-se que a identidade da Educação Infantil precisa ser reafirmada na elaboração contínua e na efetivação das propostas pedagógicas e curriculares, uma vez que estas são vitrines expressam concepções teóricas e políticas que fundamentam as práticas educativas nessa etapa da educação (SILVA, 1999). Ao seguir as prerrogativas das DCNEI (BRASIL, 2009), que definem a criança como sujeito histórico e de direitos, central ao processo educativo, faz-se necessário frisar a importância de ser levado em conta as especificidades das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade nas propostas pedagógicas e curriculares, como ponto fulcral nos processos de construção de concepção e, sobretudo, de efetivação.

### **As crianças como ponto de partida: multiplicidade de aspectos**

De acordo com os Estudos Sociais da Infância, as crianças são sujeitos ativos socialmente, pois de maneira dinâmica ao se relacionarem entre si, com os adultos e com os artefatos culturais e elementos naturais da vida, produzem cultura (CORSARO, 2011). A partir dessa perspectiva, olhar para os direitos de todas as crianças na Educação Infantil torna-se um exercício de reconhecê-las como sujeitos de conhecimento, que possuem características específicas a depender de suas idades, mas que também se constituem por marcadores comuns, como, por exemplo, a vinculação ao brincar e a necessidade de interagir (BARBOSA, 2009).

Especialmente, do nascimento até os dois anos de idade, aproximadamente, as crianças necessitam do olhar atencioso dos adultos, por serem ainda dependentes fisicamente e emocionalmente dependentes e por possuírem grande fragilidade física. Estar atento às crianças dessa faixa etária diz respeito não somente a protegê-las e conduzi-las, mas a percebê-las, inclusive considerando suas expressividades que, na maioria dos casos, são expostas de forma não verbal, por meio de seus gestos, silêncios, choros e outras expressões do corpo. Cada pequeno movimento e interação é importante como, por exemplo, a alimentação, a higiene corporal, o sono, o abraço, o beijo, o sorriso, o brincar, o engatinhar etc. O(a) professor(a) precisa considerar tais especificidades e, a partir destas estimular situações seguras nas quais os bebês possam experimentar os diversos campos da vida que lhes são acessíveis e possíveis, e assim percebam o mundo e se desenvolvam (FILHO, KARCHER, CUNHA, 2011).

No caso das crianças de dois e três anos, vale frisar que, em grande parte dos casos, elas estão em constante movimento de descobertas, por vezes em períodos de desfralde e em rápido processo de maior elaboração da oralidade e de novas formas de postura e movimentos corporais. O corpo ainda é muito central nessa fase da vida humana, e deve-se considerar isto nas propostas pedagógicas e curriculares, reafirmando a importância de espaços, materiais e vivências que oportunizem o desenvolvimento das crianças, por exemplo, potencializando a ampliação da oralidade, por meio da

contação de histórias, diálogos, escuta de músicas etc – situações que também favoreçam maior exploração do próprio corpo, mas que também envolvam o contato com múltiplos ambientes e materiais didáticos e outros objetos que sejam seguros. Essas não são as únicas ou mais relevantes proposições a serem consideradas no processo educativo de crianças nessa idade, mas requerem atenção, pois são características que precisam ser respeitadas e valorizadas no processo de desenvolvimento integral (FILHO, KARCHER, CUNHA, 2011).

Quanto às crianças de quatro e cinco anos, destaca-se que estas já vem usufruindo de um conjunto de conquistas ainda maiores, as quais devem ser potencializadas. Assim, são crianças que nos convocam a construir percursos educativos ainda mais desafiadores e complexos. O desejo por expressar-se corporalmente, oralmente, graficamente etc., é imenso, o hábito de fantasiar brincando com a imaginação está ainda mais aflorado e constante, as perguntas em torno de diversas questões como as que envolvem o letramento e os conhecimentos lógico-matemáticos aparecem de modo ainda mais exigente que antes, e o desejo de explorar e expressar seus achados de diversas formas é fortemente presente. Assim, cabe às propostas pedagógicas e curriculares contemplarem tais especificidades, indicando a necessidade de propostas educativas que correspondam às necessidades das crianças, por meio de brincadeiras, do faz de conta, da partilha de “problemas” e sua resolução coletiva, da contação e criação de histórias, do envolvimento nas várias áreas da linguagem artística, da vivência da matemática, da escrita e da leitura como elementos de cultura e como práticas sociais significativas etc. (BARBOSA; HORN, 2008; FILHO, KAERCHER, CUNHA, 2011).

### **Considerações finais**

As propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil, ao serem compreendidas como expositoras das principais concepções que devem perpassar a vida educativa nas instituições educacionais, estruturam e norteiam as ações pedagógicas vivenciadas para e com as crianças. Ao entender-se tais prerrogativas, reconhece-se a relevância dessas propostas e a complexidade que as envolvem.

Propostas pedagógicas que respeitem os direitos das crianças de zero a cinco anos e onze meses, não focando apenas na oferta de educação, mas, sobretudo, na qualidade dessa oferta, precisam considerar as especificidades das próprias crianças, amparando-se em princípios fundamentais, mas abrindo-se ao inusitado do cotidiano, da vida corriqueira que se dá nas relações entre os sujeitos.

Assim, pensar propostas pedagógicas e currículo na Educação Infantil diz respeito a partir de fundamentos que indicam certa flexibilidade. Para isso, faz-se importante ter clareza dos objetivos que se tem para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos seminais que elas precisam para se inserirem no mundo. As concepções precisam ser compreendidas de forma nítida e, mais que isso, reverberadas e visibilizadas na prática diária para e com as crianças. Propostas pedagógicas e currículo na Educação Infantil não podem ser meros documentos engavetados, mas o oxigênio que circula nos diversos espaços das escolas infantis.

### **Referências**

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Praticar uma Educação Infantil para a diversidade no dia-a-dia da escola**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira; KAERCHER, Gládis Elise da S.; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: CRAIDY, Carmen Maria. **O educar de todos os dias**: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Proposições**, Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 13, n. 2, maio/ago, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. Estágio docência no estágio supervisionado em Educação Infantil: o eu e os nós da formação. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022, p. 1-18.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

## O ESTUDO DO LIVRO DIDÁTICO PARA OS ALUNOS DE 6º ANO NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE-GO

Romilda Antônia da Silva Barros<sup>19</sup>

Aline Ditomaso<sup>20</sup>

### Resumo

O livro didático continua sendo um dos instrumentos mais utilizados pelos professores. O objetivo consiste em analisar o conteúdo proposto pelo livro didático fornecido pela prefeitura Municipal de Rio Verde - GO para o sexto ano do Ensino Fundamental, na disciplina de história verificando se este encontra adequado aos aspectos cognitivos, físicos, afetivos e fisiológicos. Utilizou-se a análise documental apresentando os dados a partir da análise qualitativa. Observamos que o livro está em consonância com a faixa etária proposta, com uma linguagem adequada, exercícios que buscam a argumentação e análise, além de apresentar figuras que facilitam o entendimento do aluno.

**Palavras-chave:** Livro didático, faixa etária, disciplina de história.

### Abstract

The textbook continues to be one of the most used instruments by teachers. The objective is to analyze the content proposed by the textbook provided by the Municipality of Rio Verde - GO for the sixth year of Elementary School, in the discipline of history, verifying if it is adequate to the cognitive, physical, affective and physiological aspects. Documentary analysis was used, presenting the data from the qualitative analysis. We observed that the book is in line with the proposed age group, with an appropriate language, exercises that seek argumentation and analysis, in addition to presenting figures that facilitate the student's understanding.

**Keywords:** Textbook, age group, history subject.

### Introdução

Os desafios encontrados pelos profissionais que atuam nas instituições de Ensino em relação ao desenvolvimento e aplicabilidade dos conteúdos da disciplina de história são constantes. O desestímulo é evidenciado em que, para os alunos, muitas vezes é considerado apenas um ato de decorar, não havendo questionamentos ou discussões. No entanto, o ensino de história nas escolas públicas, deveria favorecer um novo olhar de como a história é parte integrante para a construção e formação do sujeito. O método utilizado durante o ensino tradicional exerce grande influência em decorar os conteúdos, já o ensino renovador busca uma aprendizagem voltada para a reflexão entre o educando e o educador.

Dessa forma, faz-se necessário conhecer a história para identificar como os cidadãos acrescentam as várias possibilidades que cercam as descobertas, pesquisas que estabeleçam o seu significado e participação. A sociedade vive o presente e, para o docente, a interação da história com o passado, presente e futuro nas suas estratégias de ensino torna-se fundamental ao aluno por meio de seu estímulo. Este ato deverá ser um acréscimo para o seu envolvimento em pesquisas que tornam o conteúdo a ser ministrado mais contextualizado, instigante e agradável.

---

<sup>19</sup> Aluna da Pós-Graduação e Inovação (PROPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Formação de Professores e Práticas Educacionais.

<sup>20</sup> Professora Instituto Federal Goiano. Mestra em Ciências da Motricidade.

Em 1998 o governo federal criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes no término da Educação Básica. Entretanto, o sucesso efetivo desse sistema depende de uma sequência de estudo em todas as disciplinas. Sendo assim, a educação deve contemplar uma formação ampla do sujeito buscando o seu desenvolvimento e, por consequência, as pessoas e o próprio processo de ensino aprendizagem renovam, fazendo com que o professor tenha por obrigação se adequar as novas formas de ensinar, ou seja, a sua práxis docente.

Portanto, a mediação do docente bem como o acompanhamento das atividades que o emana, estimula e associa para as diversas formas de apreender e construir o que de fato, tornam significativo e operador ao longo das evidências de novos olhares do ensino da história no ambiente da sala de aula, seja no formato presencial ou remoto. Visto que atualmente a modalidade de ensino remoto se fez necessário, devido a pandemia, sendo assim, a práxis docente dimensiona variados campos do conhecimento.

Ao adentrar para o sexto ano, o aluno do Ensino Fundamental, depara-se com inúmeras mudanças, que vão desde a inserção de novos professores e disciplinas até então não trabalhadas, como novos métodos de ensino e aprendizagem, materiais didáticos diversificados, entre outros. Esse momento, coincide com as transformações físicas, psicológicas e fisiológicas presentes nesta faixa etária de 11 a 13 anos. Com tantas modificações em seu universo escolar e pessoal, essa fase transitória merece atenção de seus responsáveis e da escola, com o intuito de minimizar os possíveis impactos negativos que a criança/adolescente possa vivenciar.

Justamente por essa ser uma fase de transição, a qual requer atenção especial, foi formulado o problema desta pesquisa, o qual vem suscitar a seguinte questão: O conteúdo proposto pelo livro didático, da disciplina de história, fornecido pela prefeitura Municipal de Rio Verde, Goiás para o sexto ano do Ensino Fundamental, está adequado à faixa etária?

A ideia básica para desenvolver o tema em questão, fundamenta-se numa perspectiva de contextualização da realidade das instituições da rede pública, em que o ensino de história não leva em consideração à realidade do aluno e, principalmente, o seu desenvolvimento físico, psíquico e social. Nesse sentido uma problemática existente está em como os conteúdos são transmitidos aos educandos, sem que haja discussões, participações, pesquisas, seminários, ou seja, uma metodologia que o envolva em toda uma sistemática da proposição do ensino durante as aulas, sejam presenciais ou remotas.

Dessa forma, ao pensar no problema da pesquisa, deu-se como objetivo analisar o conteúdo proposto pelo livro didático fornecido pela prefeitura Municipal de Rio Verde - GO, para o sexto ano do Ensino Fundamental, em relação a disciplina de história, verificando se este encontra adequado aos aspectos cognitivos, físicos, afetivos e fisiológicos.

## **O Ensino de História na Escola**

O direito de acesso à escola formal, de acordo com Dias (2013, p. 130) “[...] é garantido constitucionalmente e demonstra que a escola é uma instituição de maior expressão da educação na sociedade, uma vez que é um espaço onde o aluno pode relacionar-se com seus pares, com o ambiente e profissional da educação”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporou conteúdos, que vem ao encontro da legislação em vigor no país, tornando-se um campo obrigatório para os currículos nas escolas Brasileiras. No campo temático deve ser retomado por diferentes ângulos de análises entrelaçados a outros conteúdos de história. Ainda de acordo com o documento, (BRASIL, 2018) é no Ensino Fundamental que o educando tem a noção de tempo e espaço que vincula a dinâmica da sociedade

com o olhar para o passado a partir de um fio condutor dos pilares das propostas curriculares.

Le Goff (2001, p. 14) afirma que “os conceitos são de grande importância nos aspectos da economia e trabalho”, tendo como principal ideia a influência na formação e desenvolvimento da história independente de uma determinada localidade em relação à nação e mundo.

Schmidt (2004) destaca que os estudos históricos são fundamentais para a construção da identidade social do indivíduo, uma vez que possibilitam a percepção como sujeito e agente da história ao identificar as relações dos diferentes grupos humanos em tempo e espaço diversos. É fundamental que desde o início da escolaridade, os alunos possam perceber a pluralidade e a diversidade das experiências individuais e coletivas compreendendo-as no constante processo de mudança e permanência, adquirindo habilidade de analisar as relações, as diferenças e semelhanças e as desigualdades.

Segundo Rusen (2001), não se pode perder de vista a história como um processo, algo em construção permanente, do qual todos participam. Onde são sujeitos da história, por isso, é importante voltar para a experiência do aluno. Parte-se da realidade que lhe é mais próxima, espaço em que a socialização tem seu início, quer seja em casa, na escola ou mesmo no bairro.

É importante ressaltar, que a história vivenciada não é um fim, mas um princípio de reflexão, que usa a pesquisa como instrumento valioso para a formação do aluno. O autor ainda enfatiza, que o ensino de história deve oferecer ao aluno um estímulo para a compreensão da realidade. Motivar a falar, expor seus ideais, dialogar sobre variados assuntos, debatê-los com os colegas, reformulá-los. Dessa maneira, o aluno perceberá que existem opiniões diferentes das suas e passará a respeitá-las.

Nem todos os alunos possuem noções parecidas ou mesmo uniformes sobre os diferentes conteúdos trabalhados, conforme pontua Barca (2006). Para desenvolver o trabalho, o professor deve considerar a premissa de que os alunos são produtores do próprio conhecimento e, partindo desse pressuposto, conduzir as ações e propostas no sentido de deixá-los em condições de mobilizar os conhecimentos adquiridos anteriormente, para resolver novas questões e que, de alguma forma, sejam motivados a ir além.

Monioot (1993) entende que ensinar, estudar e aprender história exige reflexão diante dos fatos apresentados, uma vez que o conhecimento histórico nunca estará pronto, pois novos dados e enfoques contribuirão constantemente para a construção desse saber. Um dos propósitos educativos é em relação à formação de educandos críticos, autônomos e participantes. A sala de aula, não pode mais ser vista apenas como um espaço onde há transmissão de informações e de conteúdo, mas deve proporcionar um ambiente onde exista a troca entre alunos e professores.

Desta forma, ensinar história passa então a fornecer condições para que o aluno possa participar do processo de fazer história, principalmente pela valorização da diversidade dos pontos de vista.

O papel da disciplina de história no ensino regular, conforme destaca Barca (2006), ficou marcado durante quase todo o século XX por um ensino de fatos históricos pontuais e centralizados em personagens e símbolos nacionalistas e algumas vezes, com fortes características de formação ideológica. A história tradicional apresentava características positivistas, as análises apoiavam-se em estudar principalmente fatos e acontecimentos de ordem política. Valorizavam-se as ações de generais e estadistas e desconsiderava-se a história das pessoas comuns, como crianças, mulheres, agricultores e trabalhadores.

A autora afirma ainda, que as mudanças mais significativas, entretanto, começaram a se desenhar com a influência da Psicologia, Sociologia e Filosofia. Essas duas últimas trouxeram, respectivamente, novos conteúdos e outras visões de fatos históricos o que influenciaria a metodologia moderna de ensinar história. Além de ampliar o espectro de temas escolares introduzindo, por exemplo, manifestações culturais locais e de procurar diferentes versões, a metodologia moderna também se caracteriza pela ênfase na relação entre passado e presente, pelo rompimento com a linearidade e pela consulta a fonte de diversas naturezas.

A partir dos anos de 1980, cada vez mais professores foi tomando contato com essa nova forma de trabalhar a disciplina de história. Não se concebe o estudo histórico sem que o professor apresente diferentes abordagens do mesmo tema, fato ou conceito, iniciativa importante para que o aluno perceba que, dependendo da visão e da intenção de quem conta a história, tudo muda. Bitencourt (2004) comenta que basta pensar no exemplo de como entender o processo de formação de um bairro, pode-se vê-la sob a ótica dos trabalhadores da região e das relações estabelecidas pelos modos de produção, dos que estiveram no poder, dos grupos minoritários que habitam o local ou das manifestações culturais, entre outras possibilidades. Durante as aulas, é impossível apresentar todas as maneiras de ver a história, mas é fundamental mostrar que ela não é construída de uma única vertente, o professor deve favorecer o acesso a documentos oficiais, reportagens de jornais, revistas entre outras fontes. O contato com essa diversidade leva o aluno a ter uma visão ampla e integrada a história.

### **A importância do Livro Didático**

O livro didático é, entretanto, mais um instrumento que o educador pode utilizar no processo de construção do conhecimento dos alunos durante as aulas remotas e/ou presenciais. Contudo, Soares (2013, p.63) ressalta que o livro didático não é apenas uma ferramenta, segundo o autor, o livro “[...] anuncia um conjunto de relações onde estão expressas informações e concepções de mundo com a intenção de fazer com que o educando tenha noções básicas do passado e possa relacioná-las ao presente”.

Mesmo sempre sendo utilizado no ambiente escolar, foi com a implantação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1995, que este instrumento ampliou a sua importância de produzir e transmitir conhecimento na história da educação brasileira.

Ao analisar o livro didático de história, Lima (1998) ressalta sobre a importância de utilizá-lo durante as aulas, mas reforça que o conteúdo deveria ser contextualizado e problematizado continuamente, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Contudo, é necessário frisar que o livro didático não é um substituto do professor, mas sim, um material de estudo auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, o qual se for bem elaborado, contribui para a construção do conhecimento histórico.

O livro didático pode auxiliar no processo de aprendizagem dos conteúdos de história no Ensino Fundamental, conforme elucida Rusen (2001), porém, pode criar alguns problemas como, entender a história como algo pronto e acabado, com conteúdo pré-definido sem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

### **Análise da dimensão do livro didático de História**

Segundo Hunt (1995), ao realizar o estudo a partir de um livro didático de ensino de história, é fundamental realizar a análise sobre o processo de construção dos saberes essenciais aos educandos. O livro didático é, em sua natureza, bem mais do que um simples “facilitador”, ou “instrumento” de ensino. Ele anuncia um conjunto de relações onde estão expressas informações e concepções de um mundo com a intenção de fazer com que os alunos tenham noções básicas do passado e possa

relacioná-las com o presente. Le Goff (1999, p. 145) afirma que “cabe ao historiador transformar a história como um conhecimento de instrumento de libertação”.

As diferenças de representações sobre o livro didático são possibilidades para pesquisas futuras, inclusive lembrando que para o estudante ele é um início, para o professor é uma condensação do conhecimento do material didático.

Na pesquisa realizada por Soares (2013) sobre a análise do livro didático de história, o autor identificou que houve a intenção do responsável pelo livro avaliado, em deixar o texto claro e conciso para que o aluno tenha maior possibilidade em aprender o que está sendo abordado, apresentando diferentes formas de apresentar a história e fazer com que o estudante sinta vontade de expandir seus horizontes. Esta ação possibilita um ensino dinâmico, moderno e atualizado procurando despertar a participação do educando.

Como referiria Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da autonomia*, o educador não utiliza somente os livros didáticos em questão a certos temas ou assuntos, podem aprofundar em relação aos acontecimentos do momento em que se encontram a realidade social.

Em relação à produção iconográfica, acredita-se que as imagens utilizadas são de extrema importância, pois dão uma qualidade a mais no livro didático, em que sem elas, o livro não seria tão proveitoso e agradável para o jovem educando, entretanto, vale ressaltar que elas não são colocadas apenas para embelezar a obra. A esse respeito, Mauad (2007) assegura que no livro didático de história a imagem não escrita possui uma dupla função, que seria tanto para educar quanto para instruir, portanto, sua utilização não pode se limitar somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal, o qual necessita de cuidados na hora de sua aplicação.

Azevedo (2005) afirma que imagem não fala por si só, é necessário que o professor reflita e discuta as imagens inseridas nas obras didáticas. Refletindo a posição desses autores, sendo relevante observar que o professor deve estar atento com relação às iconografias presentes no livro, pois, as mesmas podem “distorcer” os sentidos da História, sendo assim, os professores devem unir e realizar uma contextualização de acordo com os fatos presentes.

O livro assume um papel relevante dentro da prática de ensino aprendizagem e vem sendo percebido e centralizado pelos professores. Em trabalho realizado por Lajolo (1996), a análise das ilustrações, como uma leitura não escrita vem salientar o que o conteúdo está expondo, como uma ferramenta importante a ser valorizado na prática de ação docente. As atividades ou exercícios proporcionam ao aluno a possibilidade de observar, refletir, relatar ou demonstrar o que aprenderam durante as aulas no que concerne ao livro didático.

No Parâmetro Curricular Nacional - PCN de História (BRASIL, 1998) as informações são claras no que diz respeito à memorização e reprodução do conhecimento histórico. Segundo o documento, o livro didático é um instrumento de ensino que deve ser aproveitado e jamais deixado de lado. Entretanto, o professor deve buscar outras ferramentas, como por exemplo, rádios, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores para instigarem os alunos a buscarem os diferentes contextos e vivência humana.

Em sua obra, Vesentini (1991) explica que é fundamental que a construção do saber esteja aberta ao diálogo e os debates devem estar relacionados às problemáticas históricas. O autor acrescenta que o livro didático deve fazer parte do estudo do passado e do presente favorecendo a compreensão do aluno.

## **Aspectos fundamentais da transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental**

De acordo com Cunha e Martinez (2016) a passagem do Ensino Fundamental anos iniciais para os anos finais, ou seja, do quinto para o sexto ano, é marcado por uma nova organização curricular e pedagógica, acompanhada por alterações biológicas e psicológicas. Segundo as autoras, para muitos educandos, essa mudança representa o abandono da fase de criança, considerando a conquista da nova etapa, como o alcance a um nível superior em sua vida. Entretanto, muitos alunos ao se depararem com essa nova realidade, encontram diferentes dificuldades, as quais podem se transformar em verdadeiros pesadelos.

Em relação as alterações sofridas nessa faixa etária, os autores Torres e Torres (2014) explicam que é neste período que elas passam pelo reconhecimento da convivência social, buscando muitas vezes o anonimato para não instigar julgamentos por seus pares. Nesta fase, tanto meninas quanto meninos apresentam comportamento de implicância, entretanto, os meninos tendem a apresentarem mais enfrentamento físico, sendo que, esse momento é fundamental para compreender e controlar as emoções.

Por volta dos dez anos, continuam os referidos autores, que o raciocínio lógico desenvolve com mais intensidade na maioria das crianças, entrando em confronto com adultos, dando início a pensamentos próprios incitando desafios perante os adultos, através de diferentes questionamentos. Piaget (1971) em seus estudos relacionados à história com as crianças na primeira etapa do Ensino Fundamental, tem um conceito abstrato, tendo como objetivo construir o conhecimento, para que possa continuar estabelecendo sua identidade sociocultural em um espaço de área do aprendizado. Sabe-se que a criança em processo de alfabetização, não permite a utilização de textos longos, com muitas informações. Nesse sentido a leitura de fatos, obra de arte, desenho, pinturas e as brincadeiras são criações históricas com recursos que levam as crianças a despertar a curiosidade em descobrir que eles fazem parte da história.

Cabe destacar, que as crianças de séries mais adiantadas, com uma faixa etária maior, passam a ter conhecimento histórico mais concreto e próximo da realidade. Para trabalhar com esses grupos etários é preciso levar em conta a visão de mundo que eles têm e trazem para dentro da sala de aula, como conhecimento construído anteriormente de uma cultura que eles fazem parte.

As crianças com 10 anos começam a apresentar indicativo de uma longa transição física e psicológica, chamada de pré-adolescência, conforme ressalta Becker (2001). Posto isso, em função das características desta faixa etária, o professor deverá trabalhar períodos mais longos uma vez que esses alunos apresentam melhor capacidade de assimilação e de memorização. O ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental, a atenção das crianças é de construir conhecimento significativo, com leituras mais longas, com debate e questões de entrevistas com pessoas mais velhas, por exemplo. É possível a utilização de recursos diferenciados, como blogs na internet, nos quais a classe posta pequenos textos e comentários sobre o assunto.

A disciplina de história é essencial na educação do Ensino Fundamental, Médio e Superior, sendo que a esse respeito, Pereira (2013, p. 13) defende que “conhecer a sua história permite ao educando compreender o que aconteceu e o que está acontecendo no tempo e espaço”. Conhecer os fatos e conhecimentos que aconteceram no passado proporciona a entender o porquê do desenvolvimento e das características de diferenças e semelhanças no meio social, cultural, religioso e político.

A BNCC tem como escolha a abordagem integrada, em articular os conteúdos de História no ensino fundamental como uma visão crítica da sociedade em tempo e espaço. Buscando o aprendizado que os educandos vêm como bagagem do meio social.

### **Metodologia**

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar se o conteúdo proposto pelo livro didático fornecido pela prefeitura Municipal de Rio Verde - GO, para o sexto ano do Ensino Fundamental, para a disciplina de História, está adequado à faixa etária. Desta forma, para atingir o objetivo proposto foi realizada a análise do livro Araribá, Mais História livro que foi editado em 2020 no Município de Rio Verde-GO, sendo este utilizado pelas escolas municipais para o ensino da disciplina de história. Devido ao fato de o instrumento de análise da pesquisa ser o livro didático, esta se caracteriza como uma pesquisa documental e também bibliográfica a qual é definida por Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 57) sendo:

[...] o uso da análise documental, que se refere à pesquisa documental, que utiliza, em sua essência: documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos.

A análise dos dados ocorreu de forma qualitativa, com o intuito de compreender a adequação dos educandos nesta faixa etária como elemento principal da análise do livro e tendo como base os primeiros contatos com conceitos e conteúdos, atendendo as características dos grupos etários que pode ser utilizado no desenvolver do processo de ensino aprendizagem na ciência histórica. Sobre a caracterização da análise qualitativa, Neves (1996, p. 1) ressaltam que:

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Para Almeida (2012), o cotidiano da disciplina de história deve possibilitar uma análise qualitativa de leitura de mundo, dentro e fora da sala de aula possibilitando o aluno a entender a importância da construção do conhecimento, curiosidade e respeito. O saber histórico explica, a maneira explícita que tem familiaridade com a produção historiográfica utilizada com clareza nas teorias e metodologias históricas.

A análise será apresentada inicialmente pelos aspectos positivos do livro e por último os elementos que foram analisados de forma negativa. Durante a análise, será apresentada a relação com a faixa etária, buscando atender ao objetivo proposto.

### **Análise e Discussão dos Resultados**

Observando a importância que os livros didáticos possuem em sala de aula, a pedagogia contemporânea propõe aos professores que os empreguem como um apoio em suas práticas pedagógicas, sugerindo o uso de outros recursos didáticos. Na cidade de Rio Verde, GO, as escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental - anos finais utilizam a obra Araribá mais História. Os livros são entregues para os alunos de forma gratuita e contribuem para a prática pedagógica, em que é possível pesquisar por imagens, textos e cartografias que integram o livro.

O exercício de análise do livro didático de História do 6º ano do Ensino Fundamental do município de Rio Verde – GO constitui em um elo importante entre o aprendizado do educando e do educador, sendo que essa análise fornecerá subsídios para os professores como fonte de pesquisa. Além disso, esta pesquisa busca trazer um conhecimento acerca das iconografias que ilustram o mesmo, a forma como os conteúdos são abordados e se a linguagem apresentada está correlata à faixa etária a ela destinada. Assim sendo, por meio da apreciação do livro, foi possível estabelecer a análise descrita a seguir.

O primeiro ponto de destaque é a forma de exposição dos conteúdos, a qual facilita a aprendizagem dos alunos que, durante a elaboração desta pesquisa, encontram-se distante devido à pandemia do novo Corona vírus. Vale destacar que, a partir desta nova realidade, surge a importância de os autores de livros didáticos pensarem em novas possibilidades e formas atraentes para abordar assuntos relativos ao cotidiano dos alunos (PAGANELLI; CACETE, 2004).

Os volumes desta coleção apresentam um desenvolvimento cronológico e integrado em que se combina o estudo de História do Brasil com o estudo da História Geral. A opção por uma abordagem cronológica se justifica pela necessidade de utilizar o sistema de datação que permita localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridades, simultaneidade e posterioridade.

O livro didático Araribá Mais História traz a questão da cronologia para que o estudante compreenda como é importante saber em qual época esteve situado determinado acontecimento. No entanto, deixa claro que a cronologia não é algo para que os alunos memorizem, mas sim, uma forma de nortear, ou seja, para situar em que época aconteceu os fatos históricos. É possível dizer que o livro em questão apresenta uma perspectiva mais progressista posto que, o autor expõe uma visão que vai além do conteúdo.

A escolha da abordagem reflete a preocupação em articular os conteúdos de História Geral e do Brasil, permitindo que se percebam as semelhanças e as particularidades de diferentes processos históricos. Segundo Brasil (2008), é no Ensino Fundamental - Anos Finais que as noções sobre espaço e tempo se vinculam às dinâmicas das sociedades atuais.

Silva (2012) relata que o livro didático vem sendo um dos instrumentos de mediação entre o tempo e espaço para o educando e educador, como uma pesquisa cotidiana que atenda as faixas etárias nos saberes escolares. O autor também faz uma diferenciação com a atuação de memorizar e não decorar, com uma atuação de especificidade do aprender como instrumento de organização de conhecimento e análise em um tempo com uma faixa etária específica para cada série dentro de um espaço que é de longa, média e curta duração.

O livro deve ser usado como uma ferramenta de ligação na disciplina, tendo como objetivo a promoção do processo educativo e dos saberes de forma articulada com outros saberes, realizando a correlação dos conteúdos e a realidade histórica dos alunos (BITTENCOURT, 2015). Para Siqueira e Quirino (2012) o estudo da história é construído em um tempo e espaço estabelecendo relações de identidades culturais, sociais, que vem com experiências e fatos históricos. Assim, faz-se necessário que o docente aproveite as experiências trazidas do cotidiano, contextualizando a realidade vivenciada e construída em sala de aula.

A esse respeito, Becker (2001), afirma que as fontes bibliográficas em que baseiam para analisar e compreender o passado se fletem no tempo presente. Isso significa que a unidade sempre está em constante reelaboração possibilitada pela descoberta e pelos acontecimentos políticos econômicos e sociais do presente, colocando para o aluno informações, contextos antes desconhecidos ou inexistentes, conduzindo-o a suscitar novos temas, problemas e questões sobre o passado.

Portas de entrada para trabalhos de aprofundamento que favoreçam operações analíticas e interpretativas também se abrem a partir da rica iconografia incorporada à obra analisada, a qual apresenta legendas que direcionam sua contextualização e leitura ao descreverem brevemente a imagem que a conserva. Há preocupação de valorizar a leitura crítica das fontes visuais nas diferentes atividades com linguagens por meio das quais os alunos representam no meio social. Outro ponto de destaque é a seleção de imagens as quais são retratadas através das obras de grandes pintores e a partir do século XIX, fotografias que marcaram a própria história fotográfica.

Nas diversas seções de atividades encontram-se perguntas que demandam reflexão, capacidade de leitura de formulação de hipóteses e de argumentação. Segundo Marc (2007), as crianças nessa faixa etária estão empenhadas em aprender a representar a construção de consertos, envolvendo-as nas atividades. Ao abordar a temporalidade específica de outras épocas, convida o aluno a redesenhar o seu olhar para os repertórios e os legados históricos, sua continuidade e descontinuidade. Mais do que resultados, objetivos e progresso intelectual ou cognitivo, o processo de ensino e aprendizagem concebido nesta coleção envolvendo outras dimensões de formação da criança e do adolescente, as quais abarcam o afeto, sensibilidade, autonomia e reconhecimento como cidadão.

Observa-se que esta coleção teve como intenção, construir um aprendizado sólido a partir da qual o professor planeja seu trabalho com base nos parâmetros nacionais e no planejamento escolar, em uma reflexão sobre prática, estabelecendo caminhos concretos para uma educação de conhecimentos da ciência humana para defender ideias, opiniões, respeito na construção de uma sociedade justa e democrática. Essa perspectiva crítica coincide com o momento vivenciado pelos alunos desta faixa etária, em que de acordo com Piaget (1980) apud Rizi e Costa (2004, p. 32):

O período das operações concretas abrange a infância propriamente dita (dos sete aos onze ou doze anos aproximadamente) e caracteriza-se, principalmente, pela capacidade adquirida pela criança de realizar operações concretas. [...]. Essa lógica se manifesta, essencialmente, pela capacidade que a criança demonstra em considerar as situações como um todo, estabelecendo as relações entre os elementos que a compõem. A criança passa a organizar, em sistemas, as informações de que dispõe, conservando-as, revertendo-as, compondo-as, etc., portanto, lidando com várias relações possíveis neste sistema.

Dentre os pontos negativos analisados, é possível destacar que ao longo do percurso do processo de ensino aprendizagem desta coleção, observa-se que há uma necessidade de atividades objetivas que tem como propósito o preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Para Osterman (2015), o fato de o ENEM ter como uma integração a disciplina de história, acaba apresentando de forma confusa, apontando questões que não apresentam mais de uma alternativa, com o enunciado confuso e sem clareza, dificultando o não entendimento para o educando.

Segundo Freire (1996), adequação intrínseca do processo educativo se caracteriza em toda a faixa etária, com uma historiografia associada com o meio, com a experiência vivida na família e no trabalho, sendo que esse conjunto é entendido como uma alfabetização histórica. Fernandes (2013) comenta que a educação aponta o ensino de história como mola metra da civilização, constituindo um bem que compartilha com todos. Ninguém pode se tornar útil a coletividade ou a si próprio sem o mínimo de instrução. A primeira condição para valorização do homem e o aproveitamento social de suas energias físicas, intelectuais e morais, reside na instrução do aprendizado complexo em função da compreensão em qualquer idade.

## Considerações finais

Nesta perspectiva documental, as mudanças devem vir como estudo de pesquisa do livro didático, com uma melhoria significativa e qualitativa em formação continuada que atenda a faixa etária, em sua formação. Sabe-se, que o estudo de História em diversos tempos e espaço mobiliza o educando em uma postura crítica e reflexiva em suas ações.

Ao longo da trajetória, o estudo do livro didático ajuda a compreender que a vida humana seja ela em qual faixa etária, tem uma construção em diversos campos dos saberes em construção e reconstrução de ensino e aprendizado. O estudo documental é uma reflexão que articula teoria e prática no contexto da Educação Básica, em diversas situações educativas em diferentes contextos sócio educacionais.

O livro didático para o ensino dos conteúdos de história é um material primordial que fornece apoio aos professores no momento de ministrar suas aulas, ressaltando que este não é único meio existente para ensinar em sala, entretanto, continua sendo umas das principais ferramentas em uso pelo professor no contexto escolar. O livro didático deve ser usado de forma articulado com outros recursos didáticos como: figuras, vídeos, retratos de família que possam auxiliar no aprendizado do educando, pois o mesmo é um dos subsídios mais utilizado pelo professor em sala de aula.

Nos dias atuais, a capacidade de aprendizado e de curiosidade de crianças e adolescentes contemplam uma história que trazem de casa, com um conteúdo histórico capaz de desenvolver uma compreensão crítica do momento de estudo em cada série dentro de um tempo e espaço.

É de grande importância que seja feito mais estudos relacionados com o livro didático de história no Ensino Fundamental, em especial nas series de 6º ano, para que os alunos possam ser inseridos nesse saber de forma harmoniosa e descobrir que essa disciplina faz parte do estudo vivenciado e bibliográfico.

Vale ressaltar que, ao apresentar uma linguagem acessível à faixa etária, o material didático contribui de forma atrativa e positiva para o aprendizado do aluno. Ao não se encontrar em consonância com o período de desenvolvimento, este se torna um instrumento renegado por seus usuários. Desta forma, acredita-se que ao elaborar materiais de apoio didático, recomenda-se a observação da fase em que este leitor se encontra para estimular o aprendizado.

## Referências

- ALMEIDA, MARIA REGINA, **História do Brasil**: São Paulo 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BECKER, FERNANDO. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: 2001.
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Paraná, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRODBECK, Marta de Souza Lima. **O ensino de história**: um processo de construção permanente: história ensino fundamental.
- BARCA, Isabel. **Revista educar**. Dossiê Educação histórica. Curitiba: UFPR, 2006.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- CUNHA, Andréia Cristina da. **Escola Municipal x Escola Estadual**: duas fases do ensino fundamental, duas redes de ensino distintas, desarticuladas entre si. Produção Didático-Pedagógica: Turma 2016/2017. Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Jacarezinho: 2016.
- F. OSTERMAN, C.J, H CAVALCANTE, **educação disponível fevereiro 2015**.

- FERNANDES, Ana Claudia. **ARIBABÁ MAIS: História: 6º ao 9º ano**, componente curricular. São Paulo, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- SILVA, Marcos Guimaraes. **Ensinar história no século XX**: 2012
- HUNT, Lynn. Apresentação: história, cultura e texto. In:\_\_\_\_\_. **A nova história cultural**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 16. Edição do Rio de Janeiro: 1994.
- JORN, Rusen, editado no **livro ENSINAR HISTÓRIA**, p.80, 2010, Maria Auxiliadora Schmidt.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones**. UNAD: Bogotá. n. 14, p.55 – 73, 2015.
- LACOSTE, Yves. **A História: isso serve em primeiro lugar**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- MARC, Bloch. **O ensino de história Rio de Janeiro**. 2007
- MASSETTO, Marcos T. **Didática**: São Paulo: FTD, 1997.
- MARTINS, Ana Rita. **O que ensinar em história**. 01 de dezembro de 2008.
- MARTINEZ, Flavia Wegrzyn; CAMPOS, Jeferson de. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Disponível em: Acesso em: 08 jul. 2016
- MATOZZ, Ivo. **A história ensinada, didática e do saber histórico** p. 3. 1998
- MORIOU. Henri – **Didática de história** .1993
- MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In: DIA, Margarida; STAMATTO, Inês. **O livro didático de história: políticas, educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Ed. UFRN, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da educação. Introdução geral. **Guia de livros didáticos de 1ª a 4ª séries – PNLD/2004**. Brasília: Ministério da Educação, p. 9-29, 2003.
- NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v. 01, n. 03, 2. Sem. 1996.
- PIAGET Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: 1971.
- PILETTI, Nelson. **A reforma formando de Azevedo**: Distrito federal 2000.
- RIZZI, C. B.; COSTA, A. C. R. O período de desenvolvimento das operações formais na perspectiva piagetiana: aspectos mentais, sociais e estrutura. **Educere**. Umuarama. v. 4, n. 1, p.29-42, 2004.
- RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história**, Brasília 2001.
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: SODRE, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 14. ed. Rio de Janeiro: 2002.
- SIQUEIRA ET AL, **ensino de história**, 2012
- TORRES E TORRES, 2014
- TURAZZI, M. I, **A imagem fotográfica: sua imagem**.
- VESENTINI, José William. **A questão do livro didático**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- ZUCCHI, Bianca Barbagalho. **O ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 2010.
- Enviado em 30/04/2022  
Avaliado em 15/06/2022

## ACESSIBILIDADE E BARREIRAS: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO<sup>21</sup>

Samara de Oliveira Pereira<sup>22</sup>  
Fernanda de Lima Pinheiro<sup>23</sup>  
Claudete da Silva Lima Martins<sup>24</sup>

### Resumo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) busca identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras que impedem que o aluno incluído APRENDA, PARTICIPE e se DESENVOLVA (BRASIL, 2008). Neste sentido, realizou-se uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo identificar quais são as barreiras encontradas por professoras do AEE e quais foram os recursos e estratégias utilizados para eliminá-las e contribuir para os processos de aprendizagem do estudante com deficiência. Através dos resultados obtidos, percebeu-se a necessidade do desenvolvimento de um trabalho em conjunto ao AEE com toda escola, para que de fato, se efetive a inclusão dos estudantes.

**Palavras - chave:** Barreiras. Inclusão escolar. Estudante com deficiência.

### Abstract

The Specialized Educational Service (AEE) seeks to identify and organize pedagogical and accessibility resources to eliminate barriers that prevent what includes LEARN, PARTICIPATE, PARTICIPATION (BRASIL, 2008). In this sense, a qualitative research was carried out with the objective of identifying what are the barriers for AEE teachers and what are the resources and strategies used to eliminate them and contribute to the learning processes of students with disabilities. The results and the school of study were evaluated - through a need for joint development with all, if indeed, whether the inclusion of students.

**Keywords:** Barriers. School inclusion. Disabled student.

---

<sup>21</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

<sup>22</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIPAMPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE), do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e do Grupo Interinstitucional Mínuano de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade (GIMEPID).

<sup>23</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIPAMPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE), do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e do Grupo Interinstitucional Mínuano de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade (GIMEPID).

<sup>24</sup> Professora na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA-Campus Bagé como docente dos cursos de licenciatura e de pós-graduação stricto sensu no Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE). Doutorado na área da Educação (UFPEL). Coordenadora do Programa de extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa e coordenadora institucional do Programa de Residência Pedagógica, na UNIPAMPA. Vice-líder do INCLUSIVE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica, membro do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e do Grupo Interinstitucional Mínuano.

## Introdução

A educação, é fundamental para a vida humana, visto que ela é capaz de transformar a realidade e construir um indivíduo em um ser crítico e um cidadão consciente. Rosito *et al* (2015, p. 7), corrobora com este entendimento ao salientar que a educação “é fundamental na construção do indivíduo enquanto cidadão, amplia conhecimentos visando à construção de um mundo melhor para todos.”

Neste sentido, por entendermos a sua importância para a humanidade, não podemos pensar em qualidade da educação sem considerar todos os estudantes, independente de suas características e especificidades. Assim, entende-se neste estudo que a escola deve ser um espaço de todos e para todos “no qual alunos possam construir seus conhecimentos segundo suas capacidades, expressando livremente suas ideias, participando efetivamente das atividades propostas pelos professores, e se desenvolvam como cidadãos, nas suas diferenças” (ROSITO et al, 2015, p. 9).

A partir desta compreensão, ressalta-se que a Educação Inclusiva se refere a ideia de uma “Escola para todos” no qual traz como propostas o progresso da diversidade nos sistemas de ensino regular e a convivência com a diferença, constituindo-se em uma oportunidade para que estudantes com deficiência tenham acesso a um ensino de qualidade (BATALLA, 2009).

No contexto da Educação Inclusiva, entende-se que acessibilidade é diferente de acesso, pois acessibilidade não diz respeito somente ao ingresso dos alunos nas instituições educacionais, mas sim traz a preocupação com a permanência e êxito dos mesmos nestes espaços, visando à aprendizagem plena no contexto educacional (CAMARGO, 2011).

A acessibilidade, pretende, segundo os estudos de Mendonça (2013, p. 6) eliminar barreiras que “de alguma forma impedem que o aluno incluído permaneça na sala de aula regular com propostas concretas de aprendizagem e socialmente ajustado tanto no ambiente escolar como fora dele”. Neste sentido, a Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015, p. 1), define que, barreiras é o termo dado a qualquer obstáculo, atitude ou comportamento que vai impedir ou limitar “a participação social da pessoa, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, [...] entre outros”.

Para tanto, a fim de assegurar a qualidade da educação para todos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme relatado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 1), “busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que visam eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

O AEE, surgiu para oportunizar ao seu público-alvo o acesso e a permanência na escola, sendo regulamentado pelo Decreto no 6.571, de 17 de setembro (2008) incorporado pelo Decreto nº 7611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (OLIVEIRA, 2015). Neste sentido, Oliveira (2015, p. 19) salienta em seus estudos que, a partir das leis empregadas, “o MEC implantou as salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento das pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.”

Assim, se estabelece que as atividades realizadas no AEE, “diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 10).

Por entendermos a relevância destas temáticas, este estudo teve por objetivo, identificar quais são as barreiras encontradas por professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quais foram os recursos e estratégias utilizados para eliminar as barreiras existentes e contribuir para os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência.

## Metodologia

A fim de alcançar os objetivos deste estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, que segundo Gerhardt e Silveira (2009) e Minayo (2001) preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais além de responder a questões muito particulares da pesquisa.

Nesta perspectiva, o presente trabalho estruturou-se a partir de uma pesquisa de campo com abordagem exploratória e análise de exemplos, que segundo Gil (2002, p. 41), busca proporcionar e estabelecer familiaridade com o problema em destaque no estudo, “com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Este tipo de pesquisa permite que o pesquisador tenha mais autonomia, visto que seu planejamento é flexível, o que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos aos fatos estudados (GIL, 2002).

Na Figura 1 a seguir, buscou-se elucidar as etapas da pesquisa exploratória realizada no segundo semestre de 2021, levando em consideração as contribuições de Gil (2002).

Figura 1: Etapas da pesquisa exploratória



Fonte: Autoras (2021)

## Os sujeitos da pesquisa

Neste estudo, entrou-se em contato com duas professoras do Atendimento Educacional Especializado, a fim de que identificassem, por meio de um questionário, quais barreiras foram encontradas durante suas experiências na sala de AEE e quais foram os recursos e estratégias utilizados para eliminar as barreiras existentes e contribuir para os processos de aprendizagem do estudante com deficiência. A fim de preservarmos suas identidades, as professoras serão chamadas de Especialista 1 e Especialista 2.

## Instrumento para produção de dados

Nesta pesquisa, utilizou-se de um questionário online elaborado pelas autoras, visto que este instrumento de pesquisa é capaz de traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. Conforme discute Gil (1999, p. 128):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc

O questionário estruturado, conta com 7 questões abertas, visto que as autoras pretendiam que os respondentes tivessem liberdade e autonomia para elaborar suas respostas. Ressalta-se que os participantes desta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de autorizar o uso do conteúdo das produções de dados, obtidos por meio do questionário. Nesta perspectiva, as duas participantes deste estudo autorizaram que os dados oriundos desta investigação sejam discutidos e analisados pelas autoras e estão cientes que esta autorização se refere apenas ao uso do conteúdo das produções de dados, obtidos por meio deste questionário, devendo ser preservada a identidade de todos os sujeitos que constituirão a pesquisa.

## Resultados e discussões

Nesta seção, serão analisadas e discutidas as respostas das professoras convidadas a responderem ao instrumento de pesquisa deste estudo. Abaixo, buscou-se organizar as perguntas presentes no questionário e as respostas dos sujeitos.

Quadro 1: Respostas da Especialista 1 e Especialista 2.

PERGUNTA	ESPECIALISTA 1	ESPECIALISTA 2
Qual a sua formação acadêmica?	Pós Graduação	Pós - Graduação em AEE
Em qual cidade e estado você trabalha?	São Borja, RS	Pelotas, RS
A quanto tempo atua/atuou na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?	1 ano e meio	6 anos
Qual sua carga horária semanal?	20h	20h
Quais as principais barreiras encontradas nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência?	Trabalho em rede, equipe escolar unida	Falta de conscientização e aceitação da sociedade (pais e familiares); Falta de conhecimentos e estudo de TODOS os profissionais da escola; Humanização da sociedade.
O que você acha que seria necessário para eliminar as barreiras encontradas e possibilitar a aprendizagem efetiva e plena destes estudantes?	Todos envolvidos trabalhar juntos, com diálogo	Penso que há algo que está sendo esquecido: a formação de TODOS os profissionais que trabalham nas escolas. Esta formação é imprescindível para que o aluno com deficiência seja incluído em todos os espaços possíveis. Não adianta somente nós das Salas de Recursos realizarmos atividades adaptadas e importantes ao aluno se nos demais espaços ele não está sendo tratado como deveria. Cito como exemplo as salas de aula onde muitos professores relutam em não adaptar os materiais e não incluir o aluno deficiente como realmente ele precisa.
Conte duas experiências vividas com estudantes com deficiência mencionando as barreiras enfrentadas no processo e os recursos e estratégias utilizadas para eliminá-las.	As maiores dificuldades são trabalhar juntos, pois quando temos uma família atuante, o professor regente não colabora, achando que o aluno é somente do AEE	01 - Aluno com Síndrome de Down - não aceitação da família, principalmente por parte da mãe. A mãe não aceita a real situação em que o filho se encontra e inclusive faz as atividades por ele e diz que foi ele quem fez. Temos conversado muito com a mãe, mas está sendo muito difícil. 02 - Aluna com deficiência motora - a aluna não apresenta comprometimento cognitivo e por isso a mãe não quer interferência da Sala de Recursos, pois considera que sua filha consegue fazer tudo sozinha. Conversamos com a mãe, mas a mesma se mostra irredutível.

Fonte: Autoras (2021)

De acordo com as respostas das professoras, podemos traçar algumas considerações importantes. Conforme exposto no Quadro 1, as duas professoras possuem pós graduação em AEE, moram e exercem sua profissão no Rio Grande do Sul. A Especialista 1, trabalha nesta área por 1 ano e meio e a Especialista 2, por 6 anos, ambas perfazendo uma carga horária de 20hs semanais. Pode-se observar que as professoras exercem suas profissões em períodos bem diferentes, o que resulta, conforme observado nas respostas do Quadro 1, perspectivas e experiências distintas frente a acessibilidade e barreiras.

Em relação às barreiras encontradas nos processos de ensino e aprendizagem, a Especialista 1 cita “Trabalho em rede, equipe escolar unida”. Acredita-se que a professora referiu-se que as barreiras encontradas nos processos de escolarização dos estudantes com deficiência relacionam-se com a falta de união e/ou de trabalho colaborativo dos profissionais da escola, o que dificulta a realização do trabalho no AEE, que se fundamenta nessa articulação entre o atendimento especializado e a sala de aula comum. Considera-se relevante esta argumentação, pois, conforme discute Santos *et al* (2016, p. 10) “é necessário a colaboração coletiva dos profissionais da escola, bem como da família, para que possam integralmente construir e desenvolver os sujeitos, elevando o seu grau de desenvolvimento pleno, capacitando para cidadania, dentro da esfera social”.

A Especialista 2 discorre sobre três barreiras principais. A primeira delas é a falta de conscientização e aceitação da sociedade (pais e familiares), o que segundo Paulon (2005) é uma realidade visto que ao compreender o nascimento de um filho com deficiência, vários impasses são levantados pelos familiares, seguidas de sentimentos de frustração, culpa, negação do problema, entre tantos outros.

A segunda barreira encontrada é a falta de conhecimentos e estudo de TODOS os profissionais da escola. Estas discussões a respeito da formação e preparação dos profissionais da escola são levantadas pelo Ministério da Educação (MEC) que em 2003, organizou o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que consistia em “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2003, p.1)

A terceira barreira citada pela Especialista 2 refere-se à "Humanização da sociedade". Acredita-se que o levantamento desta discussão é relevante neste trabalho, pois a inclusão, reivindica uma mudança na sociedade, uma mudança ética de todos os profissionais da escola e da região onde o estudante com deficiência se encontra, para que assim, a sociedade assuma a responsabilidade de cumprir os papéis que lhe são devidos na promoção da escola para todos (SILVA, 2012).

Frente ao 6º questionamento, a Especialista 1 salientou que para eliminar as barreiras encontradas e possibilitar a aprendizagem efetiva e plena dos estudantes com deficiência, todos os envolvidos devem trabalhar juntos e com diálogo, ou seja, toda comunidade escolar, pais ou responsáveis, devem estabelecer uma comunicação a fim de garantir a educação plena destes estudantes que necessitam do AEE. Observa-se que a Especialista 1, responde a este questionamento complementando a questão 5, no sentido em que frisa a importância de toda comunidade escolar nos processos de ensino aprendizagem da pessoa com deficiência.

A Especialista 2, argumenta que para eliminar as barreiras encontradas nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, deve-se pensar na formação de TODOS os profissionais que trabalham nas escolas. Para ela, a formação é imprescindível para que o aluno com deficiência seja incluído em todos os espaços possíveis. A visão da Especialista 2 é corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que salienta que os professores devem receber uma formação adequada para garantir a inclusão nos espaços escolares.

Ao ser questionada sobre duas experiências vividas com estudantes com deficiência, a Especialista 1 não fez menções específicas acerca de sua vivência com estes sujeitos, entretanto, salientou novamente que as principais dificuldades enfrentadas em sua carreira foi trabalhar juntos com toda a comunidade escolar/pais, visto que quando o professor do AEE conta com uma família atuante do estudante com deficiência, o professor regente não colabora com as ações realizadas e, por muitas vezes acham que o aluno é “somente do AEE”. Estas discussões levantadas pela Especialista 1 ressaltam a importância de que todos os profissionais e familiares estejam envolvidos nos processos de escolarização dos estudantes com deficiência, visto que cada pessoa é única e possui um desenvolvimento diferente (SANTOS, et al, 2016).

A Especialista 2 ao responder o mesmo questionamento revelou duas experiências vividas em sua carreira. A primeira, diz respeito a um aluno com síndrome de Down, que segundo a participante desta pesquisa, presenciou a não aceitação da realidade deste estudante pela sua própria família, visto que a mãe “não aceita a real situação em que o filho se encontra e inclusive faz as atividades por ele e diz que foi ele quem fez.”

A segunda experiência relatada envolve uma aluna com deficiência motora. Segundo a Especialista 2, a “aluna não apresenta comprometimento cognitivo e por isso a mãe não quer interferência da Sala de Recursos, pois considera que sua filha consegue fazer tudo sozinha.”

Estas situações, são citadas por Godoi (2006), ao salientar que a família do estudante com deficiência muitas das vezes é apontada como barreiras no processo de inclusão educacional, visto que os familiares podem dificultar a inclusão por não reconhecerem as possibilidades dos estudantes. A partir destas discussões, percebe-se a necessidade do desenvolvimento de um trabalho em conjunto ao AEE, com todo corpo escolar, para que de fato, se concretize a inclusão dos estudantes. Neste sentido, o documento orientador do programa implantação de Salas de Recursos multifuncionais (2010, p.9) nos esclarece que o professor do AEE “complementa ou suplementa à escolarização”.

### **Considerações finais**

Frente às discussões levantadas na pesquisa realizada, a partir da análise dos dados referentes às duas professoras do AEE investigadas, consideramos, assim como Silva (2012, p.317) que deve ser realizada “uma mudança na estrutura da escola rumo à efetivação de uma educação em desenho universal, enfim uma mudança epistemológica, pedagógica e de humanização”. Portanto, deve-se entender que inclusão se diferencia da integração, já que a integração prevê, muitas vezes, apenas a inserção escolar de estudantes com deficiência de forma precária e superficial, ou seja, na integração todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular, garantindo o acesso, mas sem prever o atendimento pleno das necessidades destes estudantes. Desta forma, conforme discute Mantoan (2012), a distinção entre inclusão e a integração esclarece que as escolas precisam passar por uma transformação, para que possam acolher e atender com excelência todos os alunos em diferentes níveis de ensino.

Diante do objetivo de identificar quais são as barreiras encontradas por professoras que realizam o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quais foram os recursos e estratégias utilizados para eliminar as barreiras existentes contribuindo para reflexão sobre os processos de aprendizagem do estudante com deficiência, constatou-se que as principais barreiras envolvem a comunidade escolar e a falta de políticas públicas que garantam a inclusão efetiva e plena de todos os estudantes. As professoras relataram, que a falta de conhecimento dos profissionais da escola e a falta de conscientização e aceitação por parte dos familiares dificultam o trabalho do AEE. Assim, para eliminar as barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência, é apontado pelos sujeitos de pesquisa, que deve ser realizado um trabalho em conjunto com toda a comunidade escolar e poder público, para garantir a efetividade do Atendimento Educacional Especializado, a fim de contribuir com os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Neste sentido, consideramos que o serviço de Atendimento Educacional Especializado, tem cumprido seu papel (embora enfrente barreiras para tanto) e oferece assim, suporte aos processos de escolarização dos estudantes com deficiência, buscando contribuir para a inclusão plena.

### Referências

- BATALLA, D. V. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**. Vol. 19, N. 1, 2009, p.77-89. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411965005.pdf>. Acesso em: 05 de Dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996). Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 05 de Dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade**. Brasília, 2003.
- CAMARGO, R. G. Inclusão e acessibilidade educacional: perspectivas sob o olhar da educação especial. **X Congresso Nacional de Educação**. 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5594\\_3009.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5594_3009.pdf). Acesso em: 05 de Dez. 2021.
- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. : il.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.
- GODOI, Ana Maria de. **Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização deficiência física**. 4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006. ( Cotidiano escolar: ação docente).
- MENDONÇA, A. A. Escola inclusiva: barreiras e desafios . **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/801>. Acesso em: 05 de Dez. 2021.
- OLIVEIRA, A. C. **Reflexões sobre a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE**. Monografia 58p. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS. Brasília, 2015. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15064/1/2015\\_AndrelianaCoelhoDeOliveira\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15064/1/2015_AndrelianaCoelhoDeOliveira_tcc.pdf) . Acesso em: 05 de Dez. 2021
- PAULON, Simone Mainieri (org.). **Documento Subsidiário à política de inclusão**. 2 ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Brasília: 2005.
- ROSITO, M. C; BORTOLINI, S; ACCORSI, M. I (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015. 214 p. – ISBN: 978-85-7770-286-2.
- SANTOS, M. Z. Q; FARIAS, R; CARAÚBAS, L. M. A. S. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais em duas salas da Rede Municipal do Recife na Percepção das Professoras do AEE**. Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404382/SANTOS%3B+FARIAS%3B+CARAU%2%B4BAS+-+2016.2.pdf/51ee3594-b96a-4dd4-a002-bc6e6a1788e9> . Acesso em: 06 de Dez. 2021.
- SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusa: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE)**. Recife, 2012. 595f.: Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012. Disponível: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- Enviado em 30/04/2022  
Avaliado em 15/06/2022

## INCLUSÃO, PRÁTICAS DOCENTES E PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM QUESTÃO

Sidnéia Simone Lange da Silva<sup>25</sup>

Melissa Probst<sup>26</sup>

### Resumo

O presente artigo é resultante de estudos realizados ao longo de um curso de pós-graduação em nível de especialização. Tem como tema a escolarização de pessoas com deficiência, com ênfase na deficiência intelectual. Voltado para os procedimentos pedagógicos e práticas docentes, o estudo tem como objetivo discutir aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência intelectual, numa perspectiva de educação inclusiva. Caracterizado como revisão bibliográfica, ancoragem em Aranha (2003), Januzzi (2006), Izquierdo (2002), Freire (1997), Heredero (2005), dentre outros. O estudo nos permitiu perceber que muitos obstáculos ainda são enfrentados pela inclusão, muitos novos caminhos a se percorrer, mas o importante é que já foi iniciado.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. Educação. Inclusão.

### Resumen

Este artículo es el resultado de estudios realizados durante un curso de posgrado a nivel de especialización. Su tema es la educación de las personas con discapacidad, con énfasis en la discapacidad intelectual. Centrado en los procedimientos pedagógicos y prácticas de enseñanza, el estudio tiene como objetivo discutir aspectos relacionados con la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, en una perspectiva de educación inclusiva. Caracterizado como revisión bibliográfica, anclado en Aranha (2003), Januzzi (2006), Izquierdo (2002), Freire (1997), Heredero (2005), entre otros. El estudio nos permitió darnos cuenta de que aún quedan muchos obstáculos para la inclusión, muchos caminos nuevos por recorrer, pero lo importante es que ya comenzó.

**Palabras clave:** Discapacidad intelectual. Educación. Inclusión.

### Introdução

O presente texto é resultante dos estudos realizados ao longo de um curso de pós-graduação em nível de especialização, e tem como tema a inclusão, práticas docentes e procedimentos pedagógicos, com foco na deficiência intelectual. Desse modo, este texto pertence abordar a escolarização de pessoas com deficiência, com ênfase para a deficiência intelectual, voltada para a questão dos procedimentos pedagógicos e práticas docentes.

As questões que impulsionaram realização desse estudo foram: “quais as especificidades da deficiência intelectual que são essenciais ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva de educação inclusiva?”; “quais são os procedimentos pedagógicos que podem embasar a prática docente para o trabalho com estudantes com deficiência intelectual em sala de aula?”.

---

<sup>25</sup> Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Licenciada em Pedagogia e em Letras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

<sup>26</sup> Doutora em Educação pela Universidade Tuituti do Paraná. Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Faveni; Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau; Licenciada em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; Bacharela em Filosofia pelo Centro Universitário Uninter; Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Faveni. Orientadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

Para responder às questões de pesquisa (problema), estabeleceu-se, como objetivo geral, compreender os aspectos relacionados à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual em sala de aula, numa perspectiva de educação inclusiva, pensando nas práticas docentes e procedimentos pedagógicos. Enquanto objetivos específicos buscou-se: refletir sobre a importância do conhecimento da Neuropsicopedagogia; conceituar deficiência intelectual; refletir sobre os desafios da educação inclusiva bem como discutir práticas docentes e procedimentos pedagógicos para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

O presente estudo se justifica na medida em que a escolarização de pessoas com deficiência intelectual está diretamente articulada com os direitos propostos na Constituição e institucionalização da Educação Especial no Brasil. Desse modo, compreende-se que a deficiência não algo de responsabilidade específica do indivíduo, portanto, não cabe somente a ele buscar o seu desenvolvimento, mas à sociedade também possui o papel de encontrar meios que proporcionem o desenvolvimento. A escola (portanto, o professor) está diretamente relacionada à inclusão das pessoas com deficiência, tendo em vista o direito destas ao acesso a bens comuns da vida em comunidade. Daí a importância de estudar, debater e pesquisar sobre a temática proposta.

Destaca-se ainda que o presente artigo se caracteriza, pela metodologia empregada, como artigo de revisão bibliográfica. Desse modo, as informações aqui apresentadas analisam e discutem informações anteriormente publicadas. A fundamentação teórica apresentada encontrou ancoragem nos escritos de Aranha (2003), Januzzi (2006), Izquierdo (2002), Freire (1997), Heredero (2005) dentre outros, não menos relevantes que os mencionados.

## **Neuropsicopedagogia**

A partir dos grandes avanços e modificações sociais, econômicas e políticas que ocorrem no decorrer do tempo, são grandes os desafios surgem na educação. Foram tais mudanças que propiciaram que chegássemos na atualidade dispensando um olhar diferenciado aos estudantes, práticas de ensino diferenciadas, bem como o entendimento de que mesmo com limitações, todo ser humano é capaz de aprender.

Neste contexto, as ciências que têm como objeto de estudo o cérebro, trazem uma discussão aprofundada, embasada em informações científicas, que nos permitem compreender o desenvolvimento de cada indivíduo. É isso que nos permite saber que através dos sentidos, percepções e memória, o ser humano percebe e apreende o mundo.

Memória é a aquisição, a informação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem, só se grava aquilo que foi aprendido, a evocação também é chamada de recordações, lembranças e recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos e aquilo que foi aprendido. (IZQUIERDO, 2002, p.9).

Ao realizar tal afirmação, Izquierdo (2002) se refere a um dos papéis da Neuropsicopedagogia, que considera os conhecimentos prévios dos estudantes na leitura e escrita e suas hipóteses, como algo que também depende de suas interações com seus pares. A neurociência e a aprendizagem caminham sobre o corpo e a mente do indivíduo. Este processo permite uma compreensão mais aprofundada para quem vai aprender e para quem vai ensinar, otimizando novas condutas de ensino e de aprendizagem.

O cérebro e o órgão da aprendizagem. Essa constatação, hoje aparentemente tão óbvia, não foi sempre assim. Embora o educador atribuísse, frequentemente, as dificuldades de aprendizagem a um problema neurológico, não havia clareza de que o processo de aprendizagem normal fosse mediado por estruturas cerebrais com suas respectivas propriedades e funções. Aliás, boa parte dos

concedimentos acerca do funcionamento cerebral e relativamente recente. O cérebro foi, por muitos anos, um grande mistério. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 142)

O ato de aprender é complexo, muito mais que somente memorizar conteúdos, é envolver emoção, motivação, afetividade, interação e mais alguns princípios para aprimorar o desenvolvimento do indivíduo e aprimorando a didática de ensino. A metodologia e suas ferramentas diferenciadas na aplicabilidade do contexto em estudo farão toda a diferença sobre as dificuldades de aprendizagem, permitindo traçar novos caminhos a serem percorridos nas intervenções.

### **Deficiência intelectual**

Deficiência vem do latim *deficientia* significando algo que não é completo, que possui imperfeições ou falhas, definindo a ausência de uma disfunção psíquica, fisiológica ou anatômica. Com o passar dos anos, as nomeações como retardado, excepcional e deficiente, foram sendo alternadas, passando a ser chamadas de como deficiência intelectual, deficiência mental, pessoa especial, pessoa portadora de déficit intelectual, ou ainda pessoa com deficiência intelectual, quando se torna na parte cognitiva da pessoa.

Ainda atualmente a deficiência intelectual (DI) é caracterizada por um desenvolvimento cognitivo abaixo do considerado ‘normal’, tendo como característica a lentidão da fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades. A DI não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um fator, dentre outros, que causa prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento do cérebro. (HONORA; FRIZANCO, 2008, p.103).

De acordo com Maldonado et. al. (2008), cabe ressaltar que, no que diz respeito à deficiência intelectual, que a inteligência é considerada uma capacidade saúde mental geral, incluindo: raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, velocidade em aprender e aprender com a experiência. Nesse contexto, a deficiência não deve ser entendida como um elemento único para a pessoa, devemos considerar a deficiência como uma expressão da interação entre a pessoa e o ambiente.

Assim sendo, podemos perceber que um estudante com DI pode apresentar dificuldades em diferentes áreas, motora, cognitiva, comunicativa e socioeducacional, entre outras. Para estas dificuldades, o professor terá que adaptar uma nova didática de ensino, a fim de promover o aprendizado do estudante, sem excluí-lo da turma em que o estudante se encontra. Nesse sentido,

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com os alunos com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades, conhecimentos ou experiências prévias, devem ser levados em conta, sempre. (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 107).

Toda criança merece respeito, levando em consideração seus conhecimentos e bagagens que traz de suas experiências vividas. Deixá-las realizar as atividades que conseguem com suas limitações e dar suporte pedagógico para conseguirem evoluir, agradando-os pelas suas conquistas.

### **Desafios da educação escolar inclusiva**

No respectivo ano de 1968, a UNESCO montou um programa com um grupo de especialistas para auxiliar as crianças especiais com atendimentos especializados, criando uma educação inclusiva, num processo de integração. Em 1970, alguns países da Europa introduziram novas ações neste tema, surgindo uma nova filosofia da inclusão.

No Brasil, o atendimento educacional oferecido às pessoas com DI teve início em 1911, por meio das classes especiais – supervisionadas por órgãos da inspeção sanitária – com o objetivo de separar estudantes com deficiência dos demais estudantes (JANNUZI, 2006).

Temos, então, na década de 90, após anos de estudos e ações, um novo modelo de atendimento especial que ficou conhecido com inclusão escolar. Com isso, o processo antes conhecido como ‘integração’, passou a ser compreendido como ‘inclusão’, causando, inicialmente, muita controvérsia, visto que os professores não tinham conhecimento de como trabalhar com estes estudantes em sala de aula.

Conforme a Declaração da Salamanca (ESPAÑA, 1994), o atendimento especializado é para todos os estudantes, indiferente se forem considerados público-alvo da educação especial ou não:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentes de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças deficientes e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (SALAMANCA, 1994, s/p.).

A Declaração da Salamanca idealiza uma educação coletiva, independentemente de suas capacidades, visando aos estudantes especiais salas de recursos especializados, atendendo todas as necessidades a estes estudantes que o ensino regular não corresponde.

Porém, a inclusão não se torna um processo fácil, pois ainda a muitos questionamentos por parte dos professores que não se adaptam as necessidades básicas destes estudantes, por falta de informações, capacitações e orientações de novos conhecimentos e habilidades, gerando frustrações e muitas controvérsias sobre esta realidade educacional.

Desse modo, considera-se essencial analisar o desafio da profissão professor, mas também é possível entender a resistência da aceitação da escola inclusiva. Muita informação para pouca formação e capacitação. Para o professor assumir seu papel frente à educação especial, este profissional deve estar psicologicamente e intelectualmente preparado para entender sua real missão perante este estudante e aos demais que já possuem dificuldades e atrasos de aprendizagens.

O professor sente-se desolado pela falta de uma boa formação, e muitas vezes não reflete sobre suas ações em uma prática pedagógica voltada as diversidades de seus estudantes. Todo professor precisa ter conhecimento da didática, sensibilidade, conteúdo, permitindo que o estudante demonstre o seu processo de aprendizagem, aceitando suas limitações, formando e capacitando os estudantes a um novo contexto educacional.

O processo de ensino aprendizagem tem por objetivo a formação de cidadãos críticos e competentes, numa ação conjunta, articulada e de interação a todos nele envolvidos. Sobre isso, Vigotsky (2001, p.449) destaca:

[...] deixe inteiramente a condição de estojo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida. Em todo o trabalho docente do velho tipo formavam-se forçosamente um certo bolor e ranço, como em água parada e estagnada. E aqui de nada servia a costumeira doutrina a qual o mestre tem uma missão sagrada e consciência de seus objetivos ideais.

O fazer pedagógico persisti em criatividade, aspectos positivos para melhorar o desenvolvimento dos estudantes, partindo de um novo olhar, inovando e homogeneizando os processos educativos, seja no ensino regular ou especial. Toda aprendizagem é uma reflexão de novos significados, despertando o estudante para novos desafios:

O professor fica responsável por colocar seus alunos em contato com problemas que os afetem no sentido de buscarem resolvê-los. Mas, para isso, ele precisa ser autêntico, precisa acreditar, aceitar seu aluno, numa relação empática com ele. Além disso, deverá acreditar na tendência autorrealizadora e colocar-se como fonte disponível de informações técnicas e como recursos [...] independente do diagnóstico ou dificuldade apresentada pelo aluno, todos podem se beneficiar da atividade lúdica. (GLAT, 2007, p.73).

As experiências trazidas pelo estudante também se fazem presente na forma de inclusão. Conhecimentos que agregam um ponto crucial para uma prática estimuladora de novas ações, ampliando olhares diferenciados na prática docente. Perante tantos conceitos, pergunta-se o porquê dos inúmeros questionamentos e dificuldades do professor com estudantes com deficiência em salas de ensino regular? Sendo mediadores, com um enorme âmbito de possibilidades, sejamos profissionais e por si, buscar orientações e formações necessárias para o conhecimento da aprendizagem significativa aos nossos estudantes de inclusão no ensino regular.

### **Procedimentos e práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual**

Os procedimentos pedagógicos são necessários e fundamentais na prática pedagógica do professor, dando condições e suporte para que ele possa alcançar os objetivos esperados e determinados. Pode-se dizer que faz parte do trabalho do professor no momento de planejar, refletir, questionar, avaliar e registrar sua prática docente, adaptando conforme a necessidade do desenvolvimento do estudante.

É de suma importância no processo de ensino aprendizagem como o professor apresenta o conteúdo, para estimular e orientar os estudantes, possibilitando aprendizagens efetivas. Outro procedimento significativo no desenvolvimento do estudante é a aprendizagem cooperativa, destacando a importância da estratégia na interação entre os estudantes com deficiência intelectual.

Na aprendizagem de cooperação destaca-se a importância de criar grupos de trabalho, juntando estudantes com habilidades específicas aos estudantes com ou sem deficiência, criando estratégias novas e autonomia. Outro termo que podemos enfatizar é a de procedimentos e adaptação curricular para a inclusão dos estudantes entendida como uma ação educativa no sistema educacional, satisfazendo as necessidades especiais dos estudantes no ensino regular. Sobre o assunto, Aranha (2003, p. 34) afirma que:

As adequações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação para que atenda realmente a todos os educandos.

A Resolução CNE/CEB Nº 02/01 (BRASIL, 2001, p. 2) estabelece o que as escolas da rede regular de ensino devem fazer para proporcionar a inclusão dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), constando as flexibilizações e adaptações curriculares de recursos didáticos diferenciados e processos adequados ao desenvolvimento do estudante. Segundo Heredero (2005, p. 198):

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seu agrupamento e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis.

Vale ressaltar, que as diferentes adaptações devem responder as peculiaridades de cada estudante, favorecendo condições necessárias para que aconteça a aprendizagem de forma significativa.

Quando se fala nas práticas pedagógicas dentro da inclusão social, pode-se entender como um ensino diferenciado que ultrapassa todas as modalidades já existentes na educação. É uma área que precisa de recursos pedagógicos especiais, tornando o ensino efetivo na aprendizagem com recursos e suportes para o desenvolvimento do estudante em suas capacidades cognitivas.

Para tal desenvolvimento do estudante, os professores precisam de formação contínua para atingir a autoformação. Neste ato, a escola se torna um diferencial ao estudante com diferentes metodologias e que prestem atenção aos ritmos e aprendizagens do estudante.

Freire (1997, p. 76) permite a reflexão das práticas pedagógicas e o que se espera do professor:

Ensinar exige apreensão da realidade. Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

Para entender a realidade é preciso investigar todos os envolvidos na vida do estudante com deficiência: família, escola, professor e amigos. Neste contexto, todos juntos possuem um conjunto de saberes buscando alternativas sócias educativas para o desenvolvimento deste estudante. “Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação que deve ser um ato coletivo, solidário - um ato de amor dá para pensar sem susto, não pode ser imposta” (BRANDÃO 1984, p.21).

### **Considerações finais**

Após muitos anos, a escolarização de estudantes com deficiência intelectual no Brasil continua sendo marcada por contradições e ambiguidades, que vão desde a omissão do poder público, passando pelas políticas segregacionistas dos anos setenta, até as atuais políticas de inclusão. O presente estudo nos permitiu perceber que, na história da educação especial no Brasil há, ainda, um descompasso muito grande entre o avanço da legislação e a sua implementação nas escolas.

Muitas das legislações não são cumpridas, tampouco há uma fiscalização eficaz e um interesse de fato na sua institucionalização. Desse modo, fica visível a omissão histórica do poder público na garantia dos direitos educacionais de pessoas com deficiência, dentre elas, aquelas com comprometimentos intelectuais. Outro ponto a destacar é o envolvimento da gestão do sistema de ensino. Uma vez que a inclusão escolar depende de políticas públicas substanciais e orientadoras que ofereçam as condições necessárias para que o processo ocorra adequadamente no espaço escolar, o envolvimento da equipe gestora é fundamental.

Ademais, o estudo realizado permitiu-nos constatar que os estudantes com deficiência intelectual que tiverem acesso a atividades planejadas e flexíveis, que consideram sua realidade social, cultural, familiar e afetiva, conseguem se desenvolver e aprender, apreendendo melhor os conteúdos expostos pelos professores. Muitos obstáculos ainda são enfrentados pela inclusão, muitos novos caminhos a se percorrer, mais o importante é que já foi iniciado. Esperamos com otimismo que futuramente não haja mais discriminação e preconceito com estes estudantes no ensino regular, e que se transforme em um ambiente acolhedor e que seja valorizado o tempo de cada um para a sua devida aprendizagem.

### Referências

- ARANHA, M. S. F. **Referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos: a fundamentação filosófica: a história - a formalização.** Brasília: MEC/SEESP, nov, 2003.
- BRANDÃO, C.R. **O que é Método de Paulo Freire.** São Paulo, Brasiliense, 1984.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociências e educação: como o cérebro aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p.76.
- GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva: bases legais para a sua organização.** Revista ABC Education, n.45, 2005.
- HONORA, Maria S. FRIZANCO, Mery L. E. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticas para contribuir com uma sociedade inclusiva.** Ciranda Cultural, 2008.
- IZQUIERDO, Ivan. **Memória.** São Paulo, Ed. Artimed, 2002.
- JANNUZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MALDONADO, Mercedes Antequera. **Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual.** Espanã: Consejería de educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa, 2008.
- VIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001.
- UNESCO. **A educação especial: situação atual.** 1968.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais,** 1994, Salamanca-Espanha.
- Enviado em 30/04/2022  
Avaliado em 15/06/2022

## O PAPEL DO ESTADO E AS INFÂNCIAS: O DIGITAL ENTRE ADVERSIDADES E DESIGUALDADES

Sidnéia Albuquerque Moreira<sup>27</sup>

### Resumo

O objetivo desse ensaio além de ponderar um breve ponto histórico em relação a criança, é analisar as políticas públicas educacionais brasileiras. Problematisa especialmente a dimensão da tecnologia no aprendizado da educação infantil entre as esferas pública e a privada. São apresentadas reflexões sobre o papel do Estado no que se refere desigualdades sociais, digitais, e o andamento do desenvolvimento da educação no século XXI. A partir de diferentes referenciais teóricos, pretende-se estabelecer uma sucinta e relevante contribuição para educação social brasileira.

**Palavras-Chaves:** Educação Infantil. Grupos vulneráveis. Revolução da Informação.

### Abstract

The objective of this essay, in addition to pondering a brief historical point in relation to children, is analyzed as Brazilian educational public policies. It problematizes the dimension of early childhood education, especially between the spheres of public and private technology. They are newspaper publications about the newspaper of the State that it refers, written, and publication of the newsroom in the century from different theoretical references, it is intended to establish a succinct and relevant contribution to Brazilian social education.

**Keywords:** Child Education. Vulnerable Groups. Information Revolution.

### Introdução

A escola pública no Brasil vive momentos de fragilidade, dificuldades em diversas frentes e um certo sentimento de fracasso. Essa cultura acaba por excluir sempre os mais prejudicados, “os vulneráveis”, que já sofrem outras violações dos direitos fundamentais. A disparidade que separa ricos de pobres e negros de brancos, ficou ainda mais evidente na pandemia da COVID-19, revelando a ausência do Estado na educação infantil.

Durante a pandemia, o uso de tecnologia na educação, ganhou destaque após as suspensões das aulas com distanciamento social. Apesar dos desafios impostos, as instituições de ensino, ganharam oportunidades de se reinventar, e transformaram o método tradicional em aulas remotas<sup>28</sup>, fazendo com que os alunos não fossem afetados.

Nesse período de crise sanitária, simultaneamente percebeu-se outra crise, a da desigualdade educacional<sup>29</sup>. As ferramentas digitais ofertadas no ensino público e privado foram divergentes, pois alavancaram consequências graves para crianças de baixa renda. A falta de dispositivos e o não acesso a internet, fizeram com que alguns desses grupos de desassistidos, abandonassem a escola. Assim, percebemos que a trajetória educativa de crianças pobres, se perdura desde a Idade Média.

---

<sup>27</sup> Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul / RS - Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Gestora Financeira pela Universidade de Caxias do Sul/RS. Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA. Tecnóloga em *Accounting and Business* pelo *Institute Unified School District* / Califórnia USA. Diretora executiva e financeira do projeto Multicultural Marmor.

<sup>28</sup> O ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas. O professor interage com aluno através de aplicativos no mesmo horário em que as disciplinas ocorreriam no modo presencial.

<sup>29</sup> A desigualdade educacional no Brasil se agravou com a chegada da pandemia do novo coronavírus, atingindo principalmente estudantes pretos, pobres e de regiões mais afastadas, em que o abandono escolar, influenciado pela a implementação do ensino remoto e das diferenças de materiais ofertados para o ensino público e privado, foi uma das consequências dessa disparidade que mais uma vez se faz presente nas desigualdades sociais.

Na Idade Média não havia concepção do que era infância, as crianças eram vistas como mini adultos estúpidos, não havia censura e não existiam barreiras morais. Viviam apenas para dar continuidade a sua linhagem. Eram educadas de modo autoritário, sem envolver o cuidado compatível às suas peculiaridades. Para Franco Cambi (1999) explica que, essas crianças, não eram reconhecidas como sujeitos sociais, visto ainda não configurarem o centro da vida familiar.

De acordo com Gélis (1994, p.315), ao final do século XIV surge uma preocupação das elites da cidade em “preservar a vida da criança”, aumentando durante o século XVII. Enquanto anteriormente a consciência de vida se remetia à perpetuação da linhagem, agora a preocupação em preservá-la revela uma nova imagem que se tem da vida e do homem e seu tempo. Nasce a preocupação dos pais sobre a criança em amá-la e respeitá-la.

A História da Educação vai ganhando força e se concretiza na Grécia Antiga como Paidéia, que sintetizava a noção de educação familiar, os bons modos e princípios morais. Estudava-se música, gramática, retórica, filosofia, ginástica, história dentre outras matérias. Segundo Cambi (1999) “era a formação do homem no seu mais alto valor da perfeição humana”. Mas, pertencentes a um grupo seletivo, excluíam-se crianças pobres, mulheres, estrangeiros e escravos.

O Historiador francês Philippe Ariès em sua obra *História Social da Criança e da Família*, retrata como a mudança do comportamento na modernidade alcançou um lugar voltado para a criança e sentimentos. O sentimento de família, infância, sentimento de classes, dentre outros, surgem como as manifestações da intolerância diante da diversidade, existindo uma preocupação de uniformidade (Ariès, 1981, p.100).

Mas foi a partir do século XVIII e XIX, com contribuições da filosofia de Jean-Jacques Rousseau, o esforço da história da arte como o da Madame Élisabeth-Louise Vigée-Le Brun, que foi a primeira a pintar mãe e filho com intensa sensibilidade, e a igreja em defender família e criança, a infância hoje, se torna o centro de todo um universo. Com direito a saúde, nutrição, educação inclusive ao direito a vida.

Com essa mudança da relação entre pais e filhos, aparecem crianças livres, maduras e questionadoras. Essa transição, surge em um processo de aquisição do conhecimento, que constrói uma identificação pessoal e permeia uma ação pedagógica junto às escolas. Freire compreende que a escola é um espaço rico para a problematização do mundo. “Fazer com que as crianças possam ler o mundo, descobri-lo pouco a pouco, através da curiosidade, da aproximação à natureza, através da arte, das histórias infantis, entre outras possibilidades” (FREIRE, 1999, p.42).

A intelectual Gabriela Mistral (1889-1957), poeta chilena laureada com o Prêmio Nobel de Literatura (1954), defendia a ideia de que, escrever para a criança exigia estudos detalhados sobre o gosto literário infantil, formando a criança leitora. Mistral insistia na importância, porque acreditava “*ella puede salvar a los hombres de la cantina mal olienty librar a los chiquitos de la jugareta em la via pública*” (MISTRAL, 2007, p. 316).

A literatura infantil se baseia na ideia do lúdico<sup>30</sup> como ponte para o imaginário da criança, através de brincadeiras e jogos. Os livros de contos de fadas, são os mais contados nas escolas, e com a penetração de tecnologias, os pequenos estão mais interessados, porque explora sons, gestos, movimentos, cores mais vibrantes e emoções. Para Wajskop (1995, p.28) “a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo um mundo de assimilar e recriar

---

<sup>30</sup> O lúdico não é apenas brincadeira, é um recurso didático para propor habilidade motoras e intelectuais. Fixa conteúdo de forma prazerosa e envolvente, permitindo o educador construir sua aprendizagem.

as experiências sócio culturais, pois garante interação e construção de conhecimento delas”.

A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento de mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, a fala, o pensamento e o sentimento. Para (DIAS, 2000, p. 95) explica “o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”.

De acordo com Antunes (2000, p.36) “o jogo ajuda a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”. Desta forma, a ludicidade é considerada um canal de comunicação que estimula a espontaneidade, porque trabalha com a imaginação permitindo a sonhar, fantasiar e realizar desejos de verdade.

Contudo, o jogo é uma atividade séria, sem consequências frustrantes para a criança, sendo um ótimo meio de exploração e invenção; não é casual nem aleatório; pode ser entendido como uma projeção de vida interior para o mundo e também como fonte de diversão. Os jogos oferecem à criança a oportunidade inicial mais importante de atrever-se a pensar, a falar e a ser ela mesma, ou seja, uma maneira de experimentar formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia.

Sendo assim, nota-se um grande avanço na esfera educacional desde a Idade Média até os dias contemporâneos. Mas olhando por uma outra perspectiva, as crianças pobres, os desprovidos de qualquer recurso financeiro e tecnológicos, também houve mudança? Como está o ensino lúdico para essas crianças? Como está o transporte público para as crianças que moram em zonas rurais? E os que dependem de canoas para ir à escola? E os que vão a pé? Será que esse grupo de “invisíveis” estão excluídos novamente em pleno século XXI? Onde está o direito fundamental? Onde estão as políticas públicas para o desenvolvimento igualitário?

Vamos mais além, no “submundo brasileiro” não chega comida, como chegará a tecnologia? A exclusão social está perpetuando as desigualdades sociais.

### **Brasil dos Invisíveis**



**Figura 1** (Reprodução Google, Pensar a Educação em Pauta, 2017)

Na reprodução acima, podemos observar em segundos que existe uma falha real na educação infantil pública. A era da Revolução da Informação<sup>31</sup>, traz consigo, um novo indicador de

---

<sup>31</sup>Revolução da Informação é o resultado rápido do avanço das tecnologias, da informática e das telecomunicações. É um termo frequentemente utilizados para designar os avanços tecnológicos advindos da Terceira Revolução Industrial e que

desigualdade socioeconômicas. Pierre Lévy acredita que a cibercultura coloca o ser humano diante de uma expansão de desigualdades, e pode ser uma iniquidade de exclusões “tanto entre as classes de uma sociedade como entre nações de países ricos e pobres.” (Lévy, 1999, p. 236). Para combater as desigualdades tecnológicas do mundomoderno, o Estado deveria ter um olhar mais apurado para as comunidades carentes, e se questionar se existe educação de qualidade e infraestrutura adequada.

Mas essas políticas públicas, só conseguem enxergar seus próprios bolsos, fazendo com que crianças fiquem presas nesse ciclo e sem cidadania. De acordo com Xavier (2002, p.29), as escolas deveriam favorecer “letramento digital<sup>32</sup> para uma nova geração de aprendizes crianças e adolescentes que estão crescendo e experimentando os avanços da comunicação e da tecnologia da informação”. Na ausência de políticas públicas, surgem os novos analfabetos digitais<sup>33</sup>.

O problema do analfabetismo digital brasileiro, denuncia uma forma moderna de violências sofridas de um grupo específico, isso é desumano. Essa situação, acarretará problemas futuros para todo desenvolvimento da educação básica. Para eles, a tecnologia representada pela internet de qualidade, aplicativos instalados e habilidades técnicas para acessá-los, pode representar mais um item na exclusão social.

Nesse sentido, Mattioli (2018, p. 54) analisa em particular, as situações dos analfabetos digitais, aponta “*technology makes life better for many people and has the greatest potential to help solve the access to problem. This article points out, however, that a group of people is being left behind in our rush to digitize*”. “A tecnologia torna a vida melhor para muitas pessoas e tem o maior potencial para ajudar a resolver o problema”. Em vista disso, aponta um grupo de “vulneráveis” deixado para trás.

A crise sanitária da covid-19 em meados de 2020 e que ainda está em curso, alimentou e aumentou as desigualdades sociais existentes por toda a parte. Além de muitas mortes roubadas, os mais pobres sofreram os maiores impactos com as aulas remotas. Enquanto filhos de famílias ricas puderam continuar estudando em casa com computadores portáteis, celulares e internet, milhões de outras crianças ficaram completamente desconectadas.

O prejuízo na educação veio em coletivo, professores de escolas públicas, tiveram dificuldade em ministrar aulas remotamente por falta de capacitação tecnológica. Na pandemia foram os heróis da educação. Para Freire (1993a, p. 69), “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. As propostas metodológicas, oferecidas a crianças por meio remoto, teve bastante defasagem, mas existiu muita entrega e muito amor.

O educador, sociólogo, historiador Darcy Ribeiro relata de uma forma bem humanizada sobre a educação: “A educação é uma das causas de minha vida. Por isso mesmo, falo dela sempre emocionado, com o coração na boca” (Ribeiro, 1984, p. 7). Embora um otimista e esperançoso em relação a um futuro positivo para o Brasil, em um horizonte mais amplo ele nos mostra uma indignação para o estágio precário da educação brasileira, principalmente nos níveis iniciais.

---

reverberaram na difusão de um *ciberspaço*, um meio de comunicação instrumentalizado pela informática e pela internet.

<sup>32</sup> Letramento digital refere-se à capacidade de compreender as situações de leitura e escrita que acontecem no contexto tecnológico.

<sup>33</sup> Analfabeto digital, são cidadãos que não conseguem compreender as ferramentas existentes no universo da tecnologia. Apesar de grande parte da população possuir aparelhos celulares, nem todos têm acesso a internet. Assim o analfabetismo digital está ligado também com os incentivos públicos voltado ao acesso.

A desigualdade digital decorre do fato de crianças terem diferentes níveis de acesso à internet, equipamentos como telefones celulares, *tablets* e computadores, mas não basta ter acesso sem habilidades. A exclusão digital é semelhante a linha associada a exclusão social, é uma resposta imediata de injustiça social. O Brasil é desigual, as chances não são para todos, e a meritocracia não existe nesse grupo de vulneráveis.

### **Brasil dos Privilegiados**



Figura 2 (Reprodução Google, Linea Rica Arquitetura Pedagógica 2022)

Por um outro lado temos várias escolas privadas que atendem educação infantil com qualidade. Essas instituições, possuem equipamentos eletrônicos modernos e infraestruturas adequadas para as crianças. A lousa e o giz foram substituídos pela tela multimídia, facilitando e assimilando aos conteúdos com utilização de imagens e vídeos. Isso só é possível, pelo pagamento elevado de suas mensalidades.

Esse modelo de ensino, amplia as potencialidades do cérebro com maior rapidez auxilia a mente ser mais criativa. Vygotsky (1989 apud BARBOSA et al., 2014) afirma que “a aprendizagem infantil inicia bem antes da aprendizagem escolar, porque a criança possui uma história anterior, ou seja, nunca parte do zero”. Assim, percebemos que o primeiro contato com a tecnologia está em seu cotidiano, através *smartphones e tablets*, são chamados de “nativos digitais”.

Para Marc Prensky (2001), diz que essas crianças estão acostumadas a obter informações de forma muito rápida. Esses comportamentos descrevem como os “Nativos Digitais” uma vez que “falam” a linguagem digital desde que nasceram através de um simples toque. Para (BRAGA, 2013, p. 138) enfatiza que a geração dos “nativos digitais” é representada por “crianças que já cresceram imersos e interagindo com esse tipo de tecnologia”. De modo semelhante, Palfrey e Gasser (2008) descrevem essas crianças, “como indivíduos natos com persona online, graças a recursos tecnológicos”.

Uma pesquisa realizada pela AVG Digital Diaries, aponta que 97% das crianças com faixa etária entre seis e nove anos estão conectadas, pois seus pais também estão conectados, elas desenvolvem vícios e hábitos perante as atitudes de seus pais. O pai que permanece horas na frente de um computador por motivo de trabalho, a mãe que usa o celular para tudo, pais que jogam vídeo games na frente de seus filhos pequenos, atitudes simpáticas e executadas inocentemente, mas que para uma criança em formação, torna-se ensinamento.

O ensino tradicional nessas escolas, se une às ferramentas tecnológicas que já estão inseridas no cotidiano desses pequenos, além do currículo escolar, eles aprendem a ter confiança, criatividade, capacidade de solução de problemas, trabalho em equipe, disciplina e pensamento independente. Esses pequenos, estão considerados gênios dessa nova geração. Também se preocupam com a

sustentabilidade do planeta, porque aprendem desde cedo seu papel na sociedade que é fundamental. Portanto, isso nos leva a traçar uma linha do tempo rumo ao futuro brilhante e cheios de oportunidades. Elas estarão sempre à frente do grupo dos invisíveis.

Sabemos que estas ferramentas tecnológicas servem para contribuir para o desenvolvimento cognitivo infantil, logo, é possível notar que horas a fio em frente à um tela, pode ocasionar riscos a saúde física e mental. Estes dispositivos, desconstrói o vínculo afetivo das famílias, aparecendo doenças como: transtornos de personalidade, crise de ansiedade, crise de pânico, depressão, pensamentos suicidas, obesidade, compulsão ao mundo virtual e dentre outras.

Segundo Mattoso (2010, p.31): “em pelo século XXI onde a tecnologia está cada vez mais avançada, as crianças adquirem doenças e problemas psicológicos frequente”. Portanto, é necessário que haja sempre um adulto por perto. Concordando, Rudige (2002) defende que muitas vezes, o indivíduo desenvolve uma personalidade diferenciada entre realidade e virtualidade. Sem mencionar os riscos de contato com pedófilos

Esta forma exagerada ao uso de telas, se torna gravíssimo para o desenvolvimento da criança, por isso tem que ter regras. É fundamental que os pais fiquem sempre de olho e consigam estabelecer limites quanto ao tempo. A criança necessita do mundo real, passear ao ar livre, e fazer atividades físicas. A tecnologia não é vilã, ela trás muitos benefícios, mas temos que ter cautela com a nova geração.

O uso excessivo das tecnologias pode causar muitos efeitos negativos, mas, na realidade, nada mais é do que a expressão de um sintoma. Um sintoma de uma falta. “Os smartphones não geram sintomas: quando muito, eles os expressam” (MENDES, 2015, p.42). Ao tentar entender o exagero das crianças com os eletrônicos, percebe-se que há uma falta e não um excesso. As tecnologias preenchem o lugar de algo faltante, de um espaço vazio, mas que está ali, para ser preenchido.

### **Breves ideias Conclusivas**

Aproxima-se ao final desse ensaio, concluindo que a educação do Brasil é ainda um dos grandes problemas sociais a serem enfrentados para a construção da cidadania plena. A pobreza está influenciando diretamente na aprendizagem inclusive a tecnológica, mas não é a única responsável, os problemas são bem mais complexos e interferem diretamente na educação. As políticas públicas não atendem satisfatoriamente as necessidades básicas de grande parte das escolas, empobrecendo o sistema educacional no que se refere aos subsídios necessários para o bom funcionamento das escolas.

A falta de infraestrutura é um dos maiores obstáculos para a modernização do ensino público para introdução da tecnologia. Diversos são os desafios para colocar o ensino brasileiro qualificado no século XXI. A educação para esse grupo de crianças vulneráveis sem o mínimo de respeito, é fruto dessa situação de um desgoverno corrupto e opressor de massas. E a pandemia veio para agravar o que já era agravante.

Já no ensino privado para as crianças de “elite” tem-se uma diversidade de recursos tecnológicos e infraestrutura de qualidade. É óbvio que o caminho será brilhante, claro que as oportunidades irão bater em suas portas, sem dúvida que elas irão frequentar boas escolas e consequentemente boas universidades. A revolução da Informação para esse grupo de privilegiados só tende a melhorar a capacidade intelectual. Claro que, com algumas ressalvas citadas anteriormente. Mas esse grupo, não tem culpa por estar em uma classe de privilégios, eles já nasceram nesse contexto. Para essas crianças estão vivendo em uma vida normal cheio de conforto e prosperidade, elas não possuem ainda o discernimento para poder enxergar o mundo e as desigualdades de uma

forma mais crítica. Mas quando elas chegarem a fase adulta, podem mudar esse olhar e fazer a diferença, e poder olhar para os “invisíveis” com amor e respeito que eles merecem, eles podem fazer a diferença.

E sobre a era digital, o livro não mudou. O que está escrito, permanece escrito. Os fatos históricos não mudaram. Os filósofos que estudamos séculos atrás, são os mesmos que pesquisamos hoje e pesquisaremos nos próximos séculos. A importância do professor não mudou e também não mudará, precisamos deles para pensar. Já, as discrepâncias das desigualdades sociais desde a Idade Média até o século XXI mudou, e está evoluindo a cada dia. “Só há duas opções na vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca” (RIBEIRO, 2001. p. 7). Nós também não!

## Referências

- ANTUNES, Celso. **Jogos para Estimulação de Múltiplas inteligências**. 8 ed Petrópolis:Vozes, 1998.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- FREITAS, M. C. (Org) **História social da infância no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- BARBOSA, Gilvana **Costa et al. Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil**. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis:UNIREDE, 2014.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo:Cortez, 2013.
- BRAND, Jason; RENNER, Ronan. **Estabelecendo Fronteiras e Limites: Algumas orientações**. Disponível em: <http://www.avgdigitaldiaries.com/post/6874407117/setting-boundaries-and-limits-some-guidelines-on> Acesso em: 10/03/2022.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.
- DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: **considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 10. ed. São Paulo:Cortez, 2000.
- DIGITAL, AVC. **Tecnologias Digitais: Disponível em: <https://digitaispuccampinas.wordpress.com/2014/03/19/pesquisas-discordam-quanto-ao-uso-da-tecnologia-pelas-criancas/>**. Acesso em 16/03/2022
- Disponível em: **Os impactos da Pobreza na Educação Escolar, Pensar a Educação em Pauta**, <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/os-impactos-da-pobreza-na-educacao-escolar/>> Acesso em 08 de março de 2022.
- Disponível em: Linear Rica, **Arquitetura Pedagógica** <[https:// linearica.com.br/](https://linearica.com.br/)> Acesso em 09 de março de 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: OlhoD'Água, 1993b.
- GARMES, A; MOURA, M, M. **Obesidade Infantil: a doença do milênio**. Cienciasetec.Disponível em: <<http://cienciaetec.wordpress.com/2014/05/13/obesidade-infantil-a-doenca-domilenio>> Acesso em 09/03/2022
- GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. **História da vida privada: ... renascença ao século das luzes**. São Paulo: Cia das Letras, 1994. v.3, p.311-330
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed.Campinas (SP): Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação)
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- MATTIOLI, Kimberly. **Access to Print, Access to Justice**. Law Library Journal, [s.l.],v. 110:1,

n. 31., 2018.

MATTOSSO, R. **Tecnologia X sedentarismo**. Saladatextual, 2010. Disponível em: <<http://saladatextual.wordpress.com/2010/04/04/tecnologias-x-sedentarismo/>> Acesso em 09/03/2022

MENDES, Roberta. Smartphones – **Objeto transicional e conectividade de um novo espaço potencial**. Estudos de Psicanálise, Belo Horizonte, n.44, p.133–144, 2015.

Disponível: <[http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.phd?script=sci\\_arttex&pid=S0100-34372015000200015](http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.phd?script=sci_arttex&pid=S0100-34372015000200015)>. Acesso em: 16-03-2022

MISTRAL, **Gabriela**. **Inauguración de una Biblioteca Veracruzana: Política Y Espíritu**, n 44-45, JANEIRO - ABRIL de 1950 p. 316 -2007

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Born Digital – Understanding the First Generation of Digital Natives**. New York: Perseus Books, 2008.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a).

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, Darcy. **Conceitos e Verdades** - Rio de Janeiro: Lúcio de Gusmão lobo, Thesaurus Editora, 2001. ISBN

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese. Campinas: IEL/Unicamp, 2002.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

## A ROTINA DO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROCESSO DE HIGIENIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE

Susana Aparecida Alves Cius<sup>34</sup>

Andréa de Paula Pires<sup>35</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva discutir aspectos da rotina do cuidar e educar na Educação Infantil com foco na higienização dos bebês e das crianças bem pequenas e a importância do incentivo do desenvolvimento psicomotor nessa prática. A pesquisa partiu da seguinte problemática: as professoras, ao proceder a higiene dos bebês e das crianças bem pequenas, consideram o trabalho e o desenvolvimento dos aspectos psicomotores das crianças? Foi realizada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo com participação de professores de seis CMEIs da rede pública e três CMEIs da rede privada, ambos no município de Irati (PR). Os dados da pesquisa revelaram que as professoras possuem conhecimentos a respeito do que é Psicomotricidade e que as instituições onde trabalham geralmente proporcionam formação continuada que inclui o estudo das práticas psicomotoras na Educação Infantil; assim destacam a importância de se trabalhar esse conceito, além dos métodos que utilizam para trabalhar com as crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Cuidados Básicos. Psicomotricidade.

### Abstract

This article objectifies to discuss aspects of the caring and educating routine in Pre-School Education with focus on the babies and little children hygiene and the importance of psychomotor development stimulus in this practice. The research started from the following issue: do the teachers, when proceeding with babies and little children hygiene, consider the work and the development of the psychomotor aspects of the children? Bibliographical and field researches were conducted with participation of teachers from six CMEIS from the public system and three CMEIS from the private system, both in the city of Irati (PR). The survey date revealed that the teachers have knowledge about what Psychomotricity is and the institutions where they work usually provide continuous training education, which includes the study of psychomotor practices in early Pre-School Education; so they highlight the importance of working this concept, besides the methods used to work with children.

**Keywords:** Pre-School Education. Basic Care. Psychomotricity.

### Introdução

O trabalho desenvolvido com os bebês de 0 a 1 ano e 6 meses em relação ao campo de experiência do corpo, gestos e movimentos, envolve: movimentos das partes do corpo para exprimir suas emoções, necessidades e desejos; experimentar as possibilidades corporais através das brincadeiras e interações com outras crianças; imitar gestos e movimentos; participar do cuidado com seu corpo, do seu bem-estar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento. Portanto, as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses se apropriam dos gestos e movimentos através do cuidado de si e das brincadeiras; explorando formas de deslocamento no espaço, como pular, saltar e dançar; demonstrando sua independência no cuidado com seu corpo; e desenvolvendo progressivamente as habilidades manuais através de desenhos, pinturas, rasgaduras, entre outras atividades artísticas (BRASIL, 2017).

---

<sup>34</sup> Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Campus de Irati.

<sup>35</sup> Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Campus de Irati

Diante do exposto, buscou-se pesquisar a seguinte problemática “*As professoras, ao proceder a higiene dos bebês e das crianças bem pequenas, consideram o trabalho e o desenvolvimento dos aspectos psicomotores dos educandos?*”. Diante disso, teve-se a intenção em abordar como é realizada a higienização dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil e como os professores desenvolvem o trabalho psicomotor nesta prática educativa que faz parte do cuidar e educar na Educação Infantil. Esta intenção está ancorada na importância do trabalho psicomotor para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos - e no conhecimento que os professores possuem sobre esse assunto.

Diante disso, este estudo objetiva discutir aspectos da rotina do cuidar e educar na Educação Infantil com foco na higienização dos bebês e das crianças bem pequenas e a importância do incentivo do desenvolvimento psicomotor nesta prática. Neste sentido, buscou-se debater sobre a questão educativa em relação à higienização e ao mesmo tempo desenvolvendo a Psicomotricidade com as crianças, tendo em mente que o cuidar e o educar são práticas indissociáveis, ou seja, o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa e envolve: a) pesquisa bibliográfica: necessária à construção do alicerce teórico e como subsídio para as reflexões, análises e conclusões do estudo. Sobre a rotina e a Psicomotricidade nos CMEIs priorizou-se alguns autores tais como: Barbosa (2006), Fonseca (2008), Fontana (2012), Le Boulch (1982), Nascimento (2015), Oliveira (1997), Reis (2020) e Silva (2009); b) pesquisa de campo: que conta com a participação de professores de seis CMEIs da rede pública e professores de três CMEIs da rede privada, todos no município de Irati (PR). O contato com os participantes para a coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário semiestruturado on-line.

Durante a realização da pesquisa, encontrou-se poucos materiais sobre a higienização e a Psicomotricidade na Educação Infantil, sendo somente alguns livros e artigos e que pouco é estudado sobre esse assunto. Por esse motivo se faz necessária a discussão que objetiva destacar a importância de se trabalhar e conhecer sobre a prática da Psicomotricidade da Educação e qual é a sua relação com o cuidar e o educar.

Este texto está dividido duas seções. Na primeira seção, apresenta-se a Educação Infantil e a educação psicomotora. E finalizando com a prática do cuidar e educar na Educação Infantil e o desenvolvimento da Psicomotricidade.

## **A Educação Infantil e a educação psicomotora**

As rotinas para a faixa etária de 0 a 3 anos, nível denominado de berçário e maternal, têm como eixo central as atividades vinculadas aos cuidados corporais, sendo constituídas de momentos ligados à higiene (frauda, mamadeira, banho de sol, sesta, suco e banho), à alimentação e ao sono. Além dos momentos de cuidados, existe o momento de jogo, de brincadeira com materiais e com o corpo e algumas vezes tem-se uma atividade dirigida ou de grupo, ou seja, uma atividade pedagógica (BARBOSA, 2006).

Nascimento (2015) destaca que a temática relacionada à rotina das crianças na Educação Infantil é um fato recente nas pesquisas de educação, mas que vem revelando importantes facetas para essas crianças, destacando seus interesses, sentimentos e potencialidades. Já em relação ao desenvolvimento psicomotor, Fontana (2012) destaca que é de fundamental importância o educador ter o conhecimento, pois quando se fala em movimento, fala-se principalmente em Psicomotricidade, que é a dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. É relevante que o trabalho psicomotor seja a base na Educação Infantil e Anos Iniciais, pois ela condiciona o desenvolvimento global da criança, levando-a a tomar consciência do seu próprio corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo e a adquirir a coordenação de seus gestos e movimentos.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica de ensino, representando a primeira etapa da separação das crianças com seus vínculos afetivos para se socializarem com outras pessoas e crianças. A Educação Infantil vem se associando nas últimas décadas, com o cuidar e educar, sendo considerado o cuidado como algo essencial para o processo educativo. As instituições que acolhem essas crianças têm como objetivo ampliar o universo de experiências, conhecimentos e as habilidades dessas crianças, principalmente a dos bebês e das crianças bem pequenas, devendo ser desenvolvidas aprendizagens próximas dos contextos familiares (BRASIL, 2017).

O cuidar e o educar na Educação Infantil é de grande importância, pois contribui para a construção de conhecimentos e desenvolvimento das potencialidades e capacidades da criança, uma vez que todas as atividades, como por exemplo as do berçário (0 a 18 meses), como o alimentar, trocar fraldas, fazer os bebês dormirem, a estimulação, se resumem em desenvolvimento psicomotor.

A prática psicomotora é uma atividade educativa que permite incorporar e atualizar conhecimentos que a criança já possui. As práticas educativas e a efetiva integração entre cuidado-educação são as atividades de cuidado, como a alimentação, a higiene e o sono, também consideradas educativas. Silva (2009, p. 36) aponta que:

[a] atividade lúdica é, portanto, uma forma saudável de integração física e psíquica, não implicando, porém, como muitos educadores pensam em dispensa da intervenção do adulto. É o professor que vai organizar e incentivar o enriquecimento do jogo espontâneo, propondo ou sugerindo dentro dos limites da compreensão da criança, vai apoiá-la e respeitá-la sempre em clima de jogo.

Em relação à alimentação das crianças pequenas evidencia-se que a ingestão de alimentos possui relevante significado afetivo para o bebê que interage com o adulto, contribuindo em todos os aspectos de seu desenvolvimento, sendo não somente uma necessidade fisiológica, mas também envolve os aspectos sociais, de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, além do desenvolvimento motor ao manusear talheres, movimentar a boca, a ingestão e o aparelho fonarticulatório. Por esse motivo é importante o educador ou auxiliares fazer com que a criança se sinta amada e encorajada a entender sua alimentação como ato prazeroso (SANTA CATARINA, 2016).

A hora do sono também é importante para o desenvolvimento das crianças pequenas, visto que influencia na memória e restaura o cansaço físico, assim como é um estado de funcionamento do cérebro em que ocorrem processos fisiológicos e comportamentais, e a falta da hora do sono pode causar irritabilidade e diminuir a concentração da criança.

Outro aspecto importante para o desenvolvimento da criança é a higiene. As trocas de roupas e fraldas devem ser realizadas com cuidado, favorecendo o conforto do bebê, além de bem-estar e relaxamento, proporcionando vínculos entre os adultos e as crianças e contribuindo para a aprendizagem sobre a importância dos cuidados consigo mesmo. Entretanto, o educador necessita interagir com a criança no momento da troca de roupas e fraldas, mantendo um contato afetivo com ela por meio do toque, do olhar e da conversa (SANTA CATARINA, 2016).

### **A prática do cuidar e educar na Educação Infantil e o desenvolvimento da Psicomotricidade**

A coleta de dados aconteceu por meio de um questionário on-line, o qual foi enviado para professoras que atendem crianças de 0 a 3 anos, sendo: doze professoras de escolas públicas (seis instituições) e nove professoras de escolas particulares (três instituições), do município de Irati (PR), buscando analisar os aspectos de higiene e desenvolvimento psicomotor das crianças na Educação Infantil, bem como sobre os cuidados básicos para a vinculação entre os educandos e as crianças. Entretanto, somente oito professoras responderam ao questionário.

O questionário, com o título “Formulário para TCC sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil”, era composto de quatro perguntas abertas e quatro perguntas fechadas. Para a realização da pesquisa e coleta de dados, foi solicitada autorização para a direção de cada CMEI para que os professores que trabalham com crianças de 0 a 3 anos pudessem participar da pesquisa de forma voluntária e de livre vontade.

Na análise dos dados, para citar as falas das professoras sem citar seus nomes, destacaremos como Professora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E, Professora F, Professora G e Professora H.

Em relação a quanto tempo atuam na Educação Infantil, duas professoras declararam atuarem de 1 a 5 anos, duas que trabalham de 5 a 10 anos, duas de 10 a 20 anos e duas há mais de 20 anos.

Sobre a formação acadêmica, cinco professoras responderam que são formadas em Pedagogia, uma delas que está cursando Pedagogia e duas que possuem o magistério. A formação inicial, conforme Reis (2017), é quando o futuro professor adquire o aspecto teórico, com o conhecimento científico, técnicos e pedagógicos com os aspectos práticos, sendo de fundamental importância para a sua formação, pois promove a articulação entre teoria e prática.

Para que possamos compreender a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil, é necessário conhecermos as concepções que os professores possuem sobre o tema, que, desta forma, a professora C destaca que: *“Psicomotricidade está relacionado aos movimentos do corpo, podendo ser definida como a capacidade de determinar e coordenar mentalmente os movimentos corporais”*. E a professora E destaca: *“é uma ação pedagógica que entende que o movimento do corpo, está interligado com as interações sociais, psíquicas e cognitivas do sujeito”*. Segundo Oliveira (1997), a Psicomotricidade é entendida como uma ciência na qual o homem é estudado por meio do seu corpo em movimento, levando em consideração suas relações internas e externas, sendo adquirido por meio do movimento, do intelecto e do afeto.

Em relação à importância de se trabalhar a Psicomotricidade com crianças de 0 a 3 anos, as professoras responderam que essa prática oferece uma aprendizagem significativa, estimulando o desenvolvimento espontâneo e as atitudes corporais da criança, visto que, ao se utilizar as técnicas psicomotoras, auxiliam nas atividades motoras, intelectuais, sociais e afetivas, dando-lhe equilíbrio e permitindo seu desenvolvimento, favorecendo assim seu processo de ensino-aprendizagem. Ela auxilia no desenvolvimento mental e intelectual da criança, o que favorece uma boa relação com o mundo.

Fonseca (2008) considera que o trabalho psicomotor é importante para o desenvolvimento da criança, visto que desde o nascimento até os 8 anos de idade se desenvolve o aspecto global (motor, intelectual e sócio emocional), sendo necessário desde a primeira infância a educação psicomotora para que possibilite meios de prevenção e intervenção das dificuldades de aprendizagem.

Percebe-se que todas as professoras demonstraram opiniões similares, destacando que a psicomotricidade é importante para o desenvolvimento da criança. Para Le Boulch (1982), as atividades psicomotoras devem ser trabalhadas desde a infância, de forma contínua, proporcionando o pleno desenvolvimento da criança, tendo em vista que contribuem para o processo de aprendizado, enriquecendo os aspectos cognitivos através de atividades que envolvem movimento. As atividades psicomotoras levam a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo e a adquirir a coordenação de seus gestos e movimentos.

Em relação às situações no cotidiano da creche em que as educadoras desenvolvem atividades psicomotoras, oito professoras responderam que desenvolvem atividades de música; encaixe com peças e massinhas de modelar; cantigas de roda e jogos; andar sobre as cordas, pinturas e bolinhas de papel. 20% (2 professoras) responderam realizar somente cantigas de roda e jogos. Através das respostas das professoras, buscou-se em Fonseca (2008) sobre a relevância das atividades psicomotoras, uma vez que são importantes para o desenvolvimento global da criança, enriquecendo seu intelectual e auxiliando no desenvolvimento físico-motor, pois, através da prática psicomotora, a criança adquire atenção, equilíbrio, coordenação e a construção dos conhecimentos adquiridos nos jogos e brincadeiras.

Na questão sobre formação continuada, oferecida pela rede de ensino em que trabalham referente às práticas pedagógicas psicomotoras na Educação Infantil, 80% responderam que sim, ou seja, a rede de ensino em que estão vinculadas oferece formação contínua no que diz respeito às práticas psicomotoras, sendo os cursos preparatórios, principalmente voltados a todas as disciplinas, músicas, desenvolvimento motor, todos ligados à arte. Já 20% das professoras responderam que a instituição em que trabalham não oferece formação continuada em relação às práticas psicomotoras. Foi relatado que algumas instituições também oferecem cursos referentes às práticas psicomotoras presencial ou on-line, por meio de cursos práticos e teóricos. Silva (2009) considera que além de uma formação inicial é necessária também uma formação continuada que possibilite que o educando adquira conhecimentos específicos e se aperfeiçoe no decorrer da sua vida, sendo capaz de se adaptar e tornar sua prática flexível.

Na questão sobre se considera o desenvolvimento psicomotor das crianças, ao proceder atividades de higiene com elas (troca de fraldas, vestimenta, banho, treino de toalete etc.), 80% das professoras responderam que consideram que esse aspecto está relacionado ao desenvolvimento psicomotor, visto que é necessário conhecer cada criança, respeitar o ritmo de cada um e que toda forma de movimento, seja através do toque, do afeto, das brincadeiras é uma forma de desenvolver a coordenação motora e ajudar no seu desenvolvimento.

Sobre os aspectos psicomotores que devem ser trabalhados quando se está fazendo a higiene das crianças, as educadoras responderam que, mexer os braços, as pernas, as conversas aleatórias com as crianças, tendo em conta que é por meio do brincar é que são oferecidas às crianças infinitas possibilidades de se trabalhar a Psicomotricidade, seja através de massagem, música e da conversação ao explorar as diferentes possibilidades. São desenvolvidas também a questão de segurança, equilíbrio, aspectos afetivos, valorização da comunicação, demonstrando-lhes o cuidado e permitindo com que elas organizem corretamente suas relações com os diferentes meios em que estão inseridas.

Em relação aos aspectos psicomotores trabalhados no momento da higienização das crianças, como a troca de fraldas e vestimentas, banho e treino de toalete, a professora B esclarece que *“através do brincar você oferece a criança infinitas possibilidades de trabalhar a psicomotricidade, através de massagem, músicas, conversação, ao explorando assim todas as formas de possibilidades”*, e a professora C destaca: *“subir, descer, sentar, levantar, deitar, agachar, afeto, percepção, comunicação, respeito”*.

É imprescindível propiciar às crianças situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, assim como a atitude de aceitação, respeito e confiança. A educação poderá auxiliar no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas para a formação de crianças mais felizes e saudáveis (BRASIL, 2017).

Para a professora E, os aspectos que são desenvolvidos na Psicomotricidade na higienização *“são trabalhados a questão de segurança, equilíbrio, aspectos afetivos, demonstrando o cuidado com as mesmas e permitindo com que ela organize corretamente suas relações com os diferentes meios que está inserida”*. E a professora G cita que é *“através de massagens e brinquedos oferecidos para a criança, músicas, conversação, exploração das partes do corpo”*.

É por meio do brincar, assim como massagens, conversas, músicas, subindo, descendo, levantando e que, aliados ao afeto, constituem elementos que auxiliam a explorar o corpo e a desenvolver a prática psicomotora, sendo de fundamental importância para o futuro desenvolvimento da criança e para se socializar com os adultos, tendo a afetividade como elemento essencial nesse processo.

### **Considerações Finais**

Constatou-se por meio da pesquisa realizada, que das professoras participantes desta pesquisa, 80% tem conhecimento sobre o significado de Psicomotricidade e sua importância para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil; destacam que é uma ação pedagógica que trabalha o desenvolvimento do corpo, estando interligado com as interações sociais, psíquicas e cognitivas.

Em relação à troca de fraldas, vestimenta, banho e treino de toalete, 80% das professoras consideram o desenvolvimento psicomotor. Toda forma de atividade desenvolvida com as crianças, seja a troca de fraldas ou atividades que envolvem brincadeiras são práticas psicomotoras, devendo ser utilizada desde o nascimento da criança, resultando no melhor desenvolvimento da aprendizagem, na coordenação motora, na afetividade, na comunicabilidade, entre outras possibilidades.

Verificou-se que as educadoras têm conhecimento da importância da Psicomotricidade na Educação e demonstram ter uma formação específica para desenvolver atividades com crianças da Educação Infantil, porém 20% não possuem uma formação continuada ou especializações, sendo importante para se trabalhar com crianças de 0 a 3 anos, para que possam desenvolver melhores condições de atendimento profissional, além de adquirir uma educação de qualidade.

A higienização das crianças pequenas na Educação Infantil é de suma importância para o seu desenvolvimento e envolve o processo de cuidar e educar. O cuidar está relacionado às questões afetivas e biológicas, como a alimentação e os cuidados com a saúde e a higiene, e o educar exige que o educador instigue a criança a ter vontade e interesse de aprender através das habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, respeitando as limitações de cada um e possibilitando estratégias a fim de que as capacidades e o seu potencial se desenvolvam, visto que o educar deve estar associado ao brincar. Portanto, o cuidar e o educar são inseparáveis, que, junto com o brincar, conduzem ao processo pleno de desenvolvimento da criança.

A pesquisa realizada é o início de outros trabalhos relacionados ao aspecto cuidar e educar, uma vez que outros estudos podem ser realizados para se conhecer a importância da higienização das crianças na Educação Infantil e sua relação com a Psicomotricidade, já que há poucos estudos sobre esse assunto. De modo geral, é necessário reconhecer que o cuidar e educar são ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento global da criança. Toda criança tem o direito de brincar, de ser cuidada, respeitada e reconhecida pelas suas potencialidades.

## Referências

- BARBOSA, M. C. S. **Por amor em por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- FONSECA, V. da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Ed. Artmed, 2008.
- FONTANA, C. M. **A Importância da psicomotricidade na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2012.
- LE BOULCH. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA, 1982.
- NASCIMENTO, E. C. M. do. **A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de educação infantil de Guarapuava – PR**: invisibilidades e silenciamentos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2015.
- OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- REIS, J. S. dos. Psicomotricidade: contribuindo para o desenvolvimento psicomotor da criança. **Ideias e Inovação – Latu Sensu**. v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/ideiaseinovacao/article/view/5079/0>. Acesso em 13 out. 2020.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Metodologias da alimentação, higiene e repouso. Educar e cuidar na educação infantil: caminhos metodológicos para a rede municipal de Joinville. **Prefeitura Municipal de Joinville**. Jun./2016. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/Metodologia-da-alimenta%C3%A7%C3%A3o-da-higiene-e-do-reposo-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-da-Rede-Municipal-de-Ensino-de-Joinville.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino, p. 21-49. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- Enviado em 30/04/2022  
Avaliado em 15/06/2022

## INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA: A ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O MAPEAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS

Tiane Macedo de Oliveira<sup>36</sup>  
Antônio Henrique Rabelo dos Santos<sup>37</sup>  
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini<sup>38</sup>

### Resumo

Este artigo tem o objetivo de analisar e discutir o Projeto Político Pedagógico e mapear a prática docente de uma escola, no contexto da pandemia da Covid-19. A partir desta pesquisa, observamos que o PPP analisado necessita modificações estruturais no texto para ser finalizado, bem como devem ser adicionadas informações importantes sobre a escola. Em relação ao mapeamento da prática docente, percebe-se que a pandemia ampliou problemáticas preexistentes nas escolas, como a ausência de inclusão digital e a dificuldade de acesso a tecnologias de comunicação e informação por professores e alunos.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Estágio Supervisionado. Análise documental.

### Abstract

This article aims to analyze and discuss the Pedagogical Political Project and map the teaching practice of a school, in the context of the Covid-19 pandemic. From this research, we observed that the analyzed PPP needs structural changes in the text to be finalized, as well as important information about the school must be added. Regarding the mapping of teaching practice, it is clear that the pandemic has amplified preexisting problems in schools, such as the lack of digital inclusion and the difficulty of access to communication and information Technologies by teachers and students.

**Keywords:** Emergency Remote Teaching. Supervised internship. Documentary analysis.

### Introdução

O projeto político-pedagógico (PPP) é um documento que reúne informações importantes sobre as práticas educacionais da escola, apresenta os objetivos, metas e atribuições em relação a aprendizagem para se ter um ensino com qualidade. A construção deste documento deve envolver alunos, professores, gestão escolar e toda a comunidade envolvida no processo educacional. De acordo com Veiga (2002), o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação, por meio de observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar suas futuras ações pedagógicas (LINHARES *et al.*, 2014). De acordo com Passerini (2007) a formação do estagiário se tornará mais significativa quando essas experiências forem socializadas em sua sala de aula com seus colegas, produzindo discussões, possibilitando uma reflexão crítica e construindo a sua identidade profissional. A partir disso, é necessário que os estagiários das

---

<sup>36</sup>Bióloga, Mestra em Biodiversidade Animal, Graduada em Ciências Biológicas-Licenciatura na Universidade Federal do Pampa/RS.

<sup>37</sup>Graduando em Ciências Biológicas-Licenciatura na Universidade Federal do Pampa/RS.

<sup>38</sup> Bióloga, Mestra em Ensino de Ciências, Doutoranda em Educação em Ciências, Professora Substituta no Curso de Ciências Biológicas-Licenciatura na Universidade Federal do Pampa/RS.

escolas estejam cientes sobre as informações que constam no Projeto Político Pedagógico das escolas em que atuam, tendo em vista que neste documento são apresentadas discussões sobre os problemas da escola e a principais informações sobre o contexto em que a escola está inserida. Estas informações devem ser levadas em consideração pelo estagiário durante todo o processo de ensino, como por exemplo, desde a realização de atividades práticas escolares até a aplicação de diferentes formas avaliativas. O contato com os professores responsáveis e a gestão escolar também é uma ação importante, visto que o estagiário deve ter o conhecimento sobre o andamento dos projetos de aprendizagem realizados na escola.

Atualmente, a elaboração do projeto político pedagógico das escolas representa um desafio para todos os educadores. Se a algumas décadas a escola se questionava apenas sobre seus métodos, nos dias atuais ela se questiona sobre seus fins. Até pouco tempo atrás a discussão limitava-se a uma escolha entre uma escola ser tradicional ou moderna. Essa tipologia não desapareceu, mas não responde a todas as competências atuais da escola. Muito menos à discussão sobre o seu PPP (GADOTTI, 2000).

Um Projeto Político Pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, ou seja, o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, dos seus atores internos e externos e o seu modo de operação. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O PPP da escola é, em virtude disto, sempre um processo inconcluso, um passo em direção a uma finalidade que permanece como meta da escola (VEIGA, 1998).

O PPP da escola está atualmente inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais e a pluralidade de Projetos Políticos Pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época. Em consequência disso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do Projeto nas escolas.

A pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) provocou adequações, mudanças e novos formatos de trabalho nas escolas e universidades. A suspensão das aulas e das atividades presenciais redesenhou o trabalho docente nestes locais de ensino, provocando indagações e diálogos sobre a profissão, bem como, uma busca sobre formas de inovação e adaptação das atividades de pesquisa (DUTRA, 2021). A partir disso, este trabalho tem por objetivo analisar e discutir o Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal do Rio Grande do Sul, bem como mapear a prática docente no contexto da pandemia da Covid-19, período em que as escolas tiveram que se adaptar ao ensino remoto/híbrido.

Para apresentação dos achados desta pesquisa este trabalho está estruturado em três partes, além da introdução. A seguir apresenta-se o contexto e detalhamento das atividades, posteriormente a análise e discussão dos achados da pesquisa e, por fim, as considerações finais do estudo.

### **Contexto e detalhamento das atividades**

A escola onde a pesquisa foi realizada atende estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II e tem como mantenedor o município de São Gabriel, no estado do Rio Grande do Sul.

Para a realização deste trabalho, foi feita uma análise documental, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a aplicação de questionários com todos os integrantes da equipe gestora e professores de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), para realização do mapeamento da prática docente.

Devido a pandemia e a necessidade de distanciamento social, a pesquisa com os professores e gestores foi feita através de formulários online (*Google Forms*), totalizando 7 respondentes.

A avaliação do PPP buscou apontar fragilidades no documento, desde a estrutura textual até questões como a descrição da comunidade do entorno da escola, buscando realizar inter-relações com os teóricos estudados. A pesquisa com a gestão escolar e professores objetivou identificar como está a atual organização da escola devido ao período de ensino remoto/híbrido, para subsidiar a prática do estágio que seria realizada no semestre seguinte. Cabe ressaltar que a atividade de pesquisa foi desenvolvida pelos discentes dentro da componente curricular de Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus São Gabriel, durante o primeiro semestre letivo de 2021.

### **Análise e discussão dos achados da pesquisa**

#### **Análise e discussão do Projeto Político Pedagógico**

É importante mencionar que o PPP da escola se encontra atualmente em construção, sendo necessário modificações para sua finalização. Durante a primeira leitura do documento destacam-se alguns pontos que necessitam de atenção especial dos organizadores responsáveis. O documento é escrito pela equipe diretiva e professores da escola e é organizado nos seguintes tópicos: Introdução, diagnóstico, tabelas, Fundamentação Teórica e Bases Legais, referencial metodológico, plano de ação e outras atividades. O documento necessita de modificações estruturais em todo o texto, adequando coerência e coesão textual, bem como uma reestruturação de todo o documento.

Na introdução, poderia ser explicitado o histórico do Projeto Político Pedagógico, sua importância e os objetivos gerais propostos pelo documento bem como as propostas gerais a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que o documento está sendo modificado para adequar a escola ao currículo proposto por ela.

No diagnóstico consideramos que seria importante conter um maior detalhamento sobre os equipamentos, materiais didáticos, estruturas físicas e afins que existem na escola. Bem como, uma melhor descrição sobre a identidade escolar, com foco no reconhecimento da escola a partir do seu ponto forte e, por fim, explicitar com detalhes os instrumentos, estratégias, e métodos considerados indicadores da qualidade de ensino.

As tabelas presentes no texto não são citadas em nenhum tópico do documento, não estão numeradas e não possuem legendas. Devido ao documento estar em processo de finalização, algumas tabelas (ano de 2018) só apresentam os resultados das matrículas até o 7º ano do Ensino Fundamental. Este tópico ainda necessita que sejam conceituados os termos ‘indicador de fluxo e indicador de aprendizagem’.

A Base Nacional Comum Curricular é descrita com suas competências somente ao final do documento, no tópico “Fundamentação Teórica e Bases Legais”. Neste momento são mencionados pela primeira vez termos como interdisciplinaridade, apesar de trazer a imagem das competências gerais da BNCC ao longo do texto. Além disso, este tópico necessita de um melhor detalhamento sobre a Educação Especial e os alunos inclusos da escola, como os processos de ensino e aprendizagem e assistências educacionais.

No Plano de Ação são descritas as atividades, planos e projetos realizados na escola, com o objetivo, por exemplo, de diminuir a evasão de alunos e melhorar o rendimento escolar. Para estas atividades, poderiam ser mencionados os prazos para alcance das metas propostas, e a inclusão de projetos relacionados ao meio ambiente, por exemplo, já que são de conhecimento público sua existência, mas não estão inclusos no documento.

De forma geral, o documento apresenta de forma clara a identificação da escola, como a constituição da comunidade do entorno e questões socioeconômicas e culturais. O ambiente escolar e as instalações ao redor são descritas de forma completa e ampla. Porém, todo o documento necessita de um referencial teórico e a adição de algumas informações, por exemplo, o documento não menciona se houve participação de todos os setores da escola na participação/construção do PPP e se o grêmio estudantil é presente e atuante. Ao longo de todo o texto também se faz necessário o significado de algumas siglas que só são explicadas ao final do texto (e.g. AEE, Atendimento Educacional Especializado).

A partir da análise do PPP, uma das questões mais importantes a ser incorporada ao documento é o referencial teórico-metodológico. Acreditamos que é muito importante estar delimitado, para que o leitor possa identificar os caminhos metodológicos e as concepções sobre aprendizagem da escola, para assim identificar seu perfil pedagógico. Durante a construção do Projeto a escola deve planejar sua intenção de fazer, explicitar na escrita para, depois, realizar.

Alguns trechos e parágrafos parecem ser diretamente copiados da BNCC, tornando o texto, em algumas partes, desconexo, não levando em consideração as particularidades específicas da escola, resultando na pouca coesão textual encontrada durante a leitura do texto, e incoerente com a dimensão do que a escola almeja. Para Veiga (1998) todo projeto supõe rupturas no presente e promessas para o futuro, a partir disso, é possível observar neste documento que as promessas para o futuro estão entrelaçadas com a normativa da BNCC, explicitada na Fundamentação Teórica e Bases Legais. A BNCC é uma construção que busca uma linearidade no ensino em todos os lugares. Segundo Veiga (1988) o Projeto Político Pedagógico é uma construção coletiva, com base nisso, seria possível conceber as particularidades da construção de um PPP às margens de uma normativa?

Nesse sentido, de acordo com Cardozo (2018), cabe ao Projeto Político-Pedagógico explicitar a posição da instituição escolar, através de um projeto com propostas de ações diretamente ligadas às atividades educativas, bem como compete ao currículo a definição dos temas e conhecimentos a serem apresentados aos alunos no decorrer do ano letivo. A elaboração dos temas está estreitamente ligada com a identidade da escola em questão, assim como recebe influência direta dos professores. Segundo Silva e Fonseca (2007), há a necessidade de priorizar alguns temas, agentes e materiais, de acordo com o projeto de conhecimento, de ensino e aprendizagem que for definido pelo professor, em diálogo com alunos, pais, comunidade e outros.

O Projeto Político Pedagógico das escolas não pode ser apenas um agrupamento de informações, planos e atividades diversas sem fundamentação teórica. De acordo com Veiga (1998), o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas, ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Durante a finalização do documento, se torna necessário a revisão textual e estrutural, reorganização de tabelas, inserção de referencial teórico associado ao contexto da escola abordando suas particularidades e dificuldades.

A construção do PPP somente terá uma perspectiva emancipatória à medida em que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar participem da sua elaboração e de fato passem a assumir um compromisso com a totalidade do trabalho educativo (BORTOLUZZI, 2007). A partir da análise aqui apresentada, se faz necessário uma atenção especial com este documento extremamente importante para a própria organização do trabalho pedagógico da escola.

## Mapeamento da Prática Docente

As atividades foram realizadas de forma remota, via ‘*Google Meet*’, os formulários foram construídos de forma coletiva e enviados aos professores de Ciências e para os integrantes da gestão da escola (diretora, vice-diretora e supervisoras), totalizando sete participantes, quatro professoras e três integrantes da equipe gestora.

O primeiro formulário direcionado às professoras, é dividido em cinco seções, a primeira seção intitulada ‘Atuação Docente na Escola’ busca analisar questões como: a formação dos docentes, sua atuação na escola, como funciona a organização escolar, em quais turmas atuam, se há interação entre os profissionais da área de Ciências e de outras áreas e se atuam apenas na sua área de formação. Na segunda seção ‘Características das turmas e alunos’, as professoras foram questionadas sobre a característica de cada turma da escola, a quantidade de alunos por turma, sobre a presença de alunos inclusos e quais demandas são enfrentadas no ensino de Ciências. Na terceira seção ‘Métodos/Instrumentos de Ensino e Aprendizagem e suas Avaliações’, buscamos analisar quais instrumentos são utilizados para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

A seção referente a ‘Relação com as Famílias’, questiona sobre o acompanhamento da família e interesse na rotina do aluno. Por último, a seção referente ao ‘Ensino Remoto’, tem o objetivo de analisar como está sendo ensinar nesse novo modelo de educação, quais habilidades cada professora desenvolveu durante esse período, os pontos positivos e negativos da educação remota/híbrida e quais os meios digitais utilizados pelas professoras para o ensino remoto. A partir destes questionamentos, podemos fazer uma análise sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no período da pandemia e como está a estrutura e organização da escola neste período.

O segundo formulário direcionado a gestão escolar, apresenta cinco seções, a primeira intitulada ‘Estrutura e Materiais’ relacionada a estrutura e os materiais didáticos e pedagógicos da escola, quantidade de salas de aula, material utilizado pelas professoras para ministrar as aulas, disponibilidade de acesso à internet para alunos e professores, como é a estrutura física da escola e os recursos disponíveis. A segunda seção refere-se ao ‘Corpo Docente’, a quantidade de professores de Ciências existentes na escola, se trabalham apenas na sua área de formação, se há o incentivo à formação continuada dos professores e, por fim, qual o perfil e a permanência dos professores (tempo atuante na escola). A seção ‘Corpo Discente’, busca compreender quantos alunos estão matriculados na escola, quantidade de alunos inclusos, quantidade de turmas do 6º ao 9º ano e, por último, qual seria o perfil de aluno que a escola almeja formar.

A seção referente a ‘Comunidade Escolar’ tem o objetivo de questionar sobre a integração da comunidade com a escola, qual o perfil do bairro em que a escola está localizada, como é a atuação do Conselho de Pais e Mestres (CPM) e se o Conselho escolar é atuante. Na seção sobre ‘Gestão Administrativa e Pedagógica’, procuramos investigar sobre os eventos e programas que a escola participa, a presença de avaliações institucionais, se existe alguma atividade relacionada ao uso abusivo de drogas, *bullying* ou meio ambiente na escola, como desenvolvem a interdisciplinaridade, quais as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas, se há acompanhamento de alunos que têm maior dificuldade de aprendizagem e como é realizada a avaliação de aprendizagem.

Por fim, a seção Ensino Remoto/Híbrido busca interpretar como está a atual situação da escola perante as mudanças no ensino. Nesta etapa a gestão da escola foi questionada sobre quantos alunos do Ensino Fundamental II, em média, estão indo às aulas na modalidade híbrida e remota e quantos solicitam os materiais impressos na escola, se estes alunos estão fazendo a devolutiva das atividades remotas, como é o procedimento adotado com os alunos que não estão entregando as atividades remotas, como professores, alunos e familiares estão lidando com este novo método de ensino remoto/híbrido.

Nesta etapa o formulário também apresenta perguntas referentes ao acesso à internet, se os alunos possuem acesso e qual o meio que utilizam (através de celulares ou computadores) e, por fim, se alunos e professores possuem acesso à internet de qualidade na escola.

Este instrumento de observação e registro nos permite averiguar possíveis demandas da escola, da comunidade, dos alunos, dos professores e do CPM, a partir das respostas coletadas pode-se ter maior dimensão acerca da estrutura da escola, atividades e projetos realizados, organização e dificuldades enfrentadas pela escola e comunidade.

Os resultados do mapeamento da prática docente evidenciaram que o trabalho interdisciplinar é raro na escola, em todas as turmas atendidas pelas professoras de Ciências existem alunos inclusos e houve muitas adaptações nos métodos de ensino-aprendizagem para conseguir manter o atendimento aos estudantes no período remoto. Através dos questionamentos realizados foi possível identificar uma mudança súbita através do formato de ensino tradicional, para o remoto e depois para o formato de ensino híbrido. Através destes dados coletados, foi possível mensurar as mudanças educacionais que as instituições de ensino presenciaram.

Com base nos resultados dos formulários, é possível observar que o ensino remoto gerou grandes demandas para professores e gestores. A necessidade de acesso às tecnologias se tornou fundamental para a realização da maioria das atividades escolares, a ausência destas tecnologias representa uma deficiência da educação pública, para a qual não houve inclusão digital, em que algumas escolas não possuem acesso à internet ou aparelho/local para acessá-la.

Também é possível observar, que a carga horária e o trabalho docente aumentaram com o ensino remoto, em que os professores realizam atendimento aos alunos em tempo integral, bem como realizam atividades remotas e na escola. Isso gera nos professores uma sensação de insuficiência, devido a toda a problemática do ensino remoto em conjunto com problemas externos, por exemplo, dificuldades de acesso a tecnologias, desistências escolares e desmotivação dos alunos. Estas problemáticas foram ampliadas com o ensino remoto, a ausência de inclusão digital, por exemplo, é uma questão que circunda as escolas brasileiras e impede que estas tenham o direito de usufruir das tecnologias de comunicação e informação.

Previamente a implementação do ensino remoto, todas estas questões deveriam ser analisadas, percebe-se que essa mudança repentina ocorreu devido a pandemia e por pressões externas, que são ampliadas pela implementação da BNCC. A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina as aprendizagens, competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo do período letivo (BRASIL, 2018). Porém, a partir deste documento, não é possível abordar as particularidades de cada escola.

### **Considerações finais**

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que apresenta diferentes versões e passa por várias mudanças em um contexto político até sua aprovação final. Essas modificações são apresentadas na forma de habilidades, objetos do conhecimento e competências que são impostas as escolas, esse formato tecnicista de ensino baseado apenas na BNCC, desvaloriza o professor e prioriza apenas as técnicas e habilidades que os alunos devem desenvolver, além de não abordar as particularidades que cada escola possui em um país que apresenta uma grande diversidade cultural, com diferentes povos, tradições e costumes.

A análise do Projeto Político Pedagógico da escola em que o professor irá atuar, deveria descrever todo o ambiente escolar, desde seus projetos educacionais até os principais problemas enfrentados pela comunidade escolar.

Isso não é observado no PPP analisado, percebe-se que ele não é organizado a partir de uma perspectiva coletiva, bem como, a ausência de coesão e coerência textual ocorrem devido a possíveis cópias de trechos do documento principal da BNCC, o que não necessariamente representa o local em que a escola está inserida.

Além disso, os resultados do mapeamento da prática docente, mostraram que as demandas e os desfalques causados pelo ensino remoto terão consequências a longo prazo. O impacto do longo período da pandemia deixou obstáculos a serem vencidos pelos professores e gestores escolares, como a adequação e revisão de conteúdo, a reorganização de salas aula e uma nova adaptação do sistema de ensino. Portanto, tendo em vista as pressões externas que a escola sofre, entre elas, a obrigatoriedade atual do ensino presencial, é preciso que essas questões sejam analisadas com cautela.

É preciso pensar na escola como um ambiente agregador e acolhedor, que precisa atender as demandas sociais, mas que também necessita da participação efetiva das pessoas que constroem a escola, para além das normas que vêm de órgãos acima dela. A participação e o diálogo entre equipe diretiva, alunos, professores e pais sobre as demandas locais é equivalente à importância de cumprir bases legais.

Assim, destaca-se a importância, sobretudo em tempos pandêmicos, da participação da comunidade escolar para adaptar as atividades de ensino aprendizagem de acordo com a realidade escolar. A escola deve estar sempre aberta a construir conhecimentos, a presença deste diálogo torna a escola um ambiente participativo, dando direitos a professores, estudantes, funcionários e comunidade escolar. Para transformar a educação, é necessário atividades de ensino e pesquisa, de proposição e de ação, para que não se perca a capacidade de criação de propostas de ensino inéditas e viáveis para o ambiente escolar.

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BORTOLUZZI, J. S. Projeto Político-Pedagógico: Um Estudo Sobre Desencontros entre Teoria e Prática. **Dia a dia Educação**, 2007.
- CARDOSO, K. G. **Ensino de história e a história cultural: Contemplanção da temática na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental anos finais**, Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2018.
- DUTRA, M. C. F. S. G. Estágio Supervisionado Obrigatório no Cenário da Pandemia da Covid-19: Vivências Profissionais. **VII CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 1021-1035, 2021.
- GADOTTI, M. O. projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de educação, ciência e cultura**, Canoas: Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, 1(2), 33-41, 2000.
- LINHARES, P. C. A.; IRINEU, T. H. S.; SILVA, J. N.; FIGUEIREDO, J. P.; SOUZA, T. P. A Importância da Escola, Aluno, Estágio Supervisionado e Todo o Processo Educacional na Formação Inicial do Professor. **Terceiro Incluído**, n.2, 115-127, 2014.
- PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programade Ensino de Ciências e Educação em Matemática, Universidade Estadual de Londrina, 2007.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GABRIEL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SERVIÇO DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL. **Projeto Político Pedagógico. E.M.E.F Presidente João Goulart**, 2019.
- SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, n. 60. São Paulo: 2010.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. **2 ed. Campinas: Papirus**, 11-35, 1998.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. **14 ed. Campinas: Papirus**, 2002.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

## DO PERÍODO CLÁSSICO AO BIOLÓGICO: REFLEXÕES ACERCA DE SUAS CARACTERÍSTICAS

Vitor Garcia Stoll<sup>39</sup>  
Patrícia Weiduschadt<sup>40</sup>

### Resumo

Este ensaio teórico objetiva operar uma análise reflexiva das principais características dos quatro períodos da história da ciência, a saber: Clássica, Medieval, Moderna e Biológica. Classifica-se metodologicamente como qualitativa, descritiva e procedimentalmente é uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nos estudos de Capra (1982), Domingues (1991), Freitag (1992), Junges (2010), dentre outros. Resultados demonstraram que as características dos períodos das ciências se entrecruzam na história, e os paradigmas emergentes em cada período se fazem presentes de forma plural na atualidade, ainda que reconfigurados ou diluídos.

**Palavras-chave:** Período Clássica; Período Teológico; Ciência Moderna.

### Abstract

This theoretical essay aims to carry out a reflective analysis of the main characteristics of the four periods in the history of science, namely: Classical, Medieval, Modern and Biological. It is classified methodologically as qualitative, descriptive and procedurally it is a bibliographic research, based on the studies of Capra (1982), Domingues (1991), Freitag (1992), Junges (2010), among others. Results showed that the characteristics of the periods of science intersect in history, and the emerging paradigms in each period are present in a plural form today, even if reconfigured or diluted.

**Keywords:** Classic Period; Theological Period; Modern Science.

### Palavras iniciais

Este artigo apresenta uma reflexão teórica que emerge dos estudos desenvolvidos numa componente curricular<sup>41</sup>, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Objetivou-se operar uma análise reflexiva das principais características dos quatro períodos da história da ciência: Clássica, Medieval, Moderna e Biológica.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica, sendo os dados empíricos obtidos por meio de fichamentos a partir das leituras dos referenciais clássicos e secundários indicadas na matriz curricular, a saber: *O grau zero do conhecimento* (DOMINGUES, 1991), *O ponto de mutação* (CAPRA, 1982), *(Bio)ética ambiental* (JUNGES, 2010), *Itinerários de Antígona* (FREITAG, 1992), dentre outros.

Salienta-se que não é a intenção desse artigo fazer uma análise pormenorizada das características de cada período histórico, ainda assim, espera-se apresentar ao leitor um panorama geral sobre os mesmos. Para tanto, o texto está dividido em quatro seções que seguem, referentes a cada um dos períodos isoladamente, com enfoque no modernismo; e por fim, são tecidas considerações e sintetizados os principais achados.

---

<sup>39</sup> Professor da rede pública municipal de Dom Pedrito. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL).

<sup>40</sup> Professora efetiva do Departamento de Fundamentos da Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação/ Faculdade de Educação. Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos).

<sup>41</sup> A saber: Seminário de Pesquisa I, ministrado pelo Professor Dr. Jovino Pizzi, no segundo semestre de 2021.

## Período Clássico

O período clássico – também denominado de idade cosmológica ou antiguidade clássica (DOMINGUES, 1991) – pode ser entendido como o período em que o problema do homem é pensado a partir do cosmos: “[...] de uma alma cósmica universal na qual o espírito busca aquele princípio de vida e de movimento que confere às coisas humanas a necessidade de uma *physis*, dando lugar a ‘antropologia do homem interior’, que remonta a Sócrates” (DOMINGUES, 1991, p. 15).

Caracteriza-se pela forte influência da mitologia e de suas divindades para explicar o surgimento do universo, do homem e das leis que regulam o mundo, também pautava-se na tragédia grega, que tinha pelo menos três funções básicas: a expressão artística do dramaturgo, a educação do público, e a função catártica (FREITAG, 1992). Por exemplo, a partir de Hesíodo, em sua genealogia dos Deuses e Titãs, detalha em três atos seu surgimento: (1) esculpido a partir do barro e das lágrimas de Prometeu, que cria estátuas perfeitas, semelhantes aos deuses, mas inanimadas; (2) com a boca, insufla-lhes o espírito dos animais, cerne de suas melhores aptidões: coragem do leão, força do touro, esperteza da raposa...; (3) e surgimento da luz (alma) sobre a cabeça das criaturas a partir do sacrifício do titã. O homem, com o corpo feito do barro e da água, tem num sopro divino a alma: “[...] portador do espírito divino (alma) - perfeito como os deuses; feito de barro, é imperfeito, mortal e miserável [...]” (DOMINGUES, 1991, p. 18).

A narrativa de Hesíodo permite inferir que desde tempos arcaicos os antigos estão convencidos de que é na alma que reside a natureza própria do homem, alma que na perspectiva socrática é constituída de três ‘faculdades’: a razão (que nos distingue dos outros animais), o desejo e a sensibilidade (DOMINGUES, 1991). Se, a princípio, o homem não sabia o que fazer com a alma, dedicando-se a temerosidade, respeito e devoção, num segundo momento, com a descoberta do *logos*, aprenderam a usá-la como ferramenta de conhecimento das coisas, da sociedade e da autoconsciência (conhecer a si mesmo).

Inicialmente voltada para as coisas mesmas (Escola de Mileto), é somente num segundo momento que a filosofia grega, na esteira deste fato maior da Episteme ocidental que é a descoberta do *logos*, estende-o aos homens e a sociedade (Sócrates, Platão e Aristóteles). E nesta viagem Sócrates é a grande marca. É ele quem inaugura o período antropológico, fazendo do homem e do mundo moral o eixo de suas reflexões (DOMINGUES, 1991, p. 19).

Ao preconizar a supremacia da razão como faculdade superior e essência da alma, Sócrates afirma que é a ela que o homem deve o que é. Prega-se uma moral ‘racionalista’, comandada por valores e qualidades que são imanentes. Já Platão, estende a moral socrática à sociedade e subordina à ética e à política. Semelhante, Aristóteles “[...] assimilou a política a uma *téchne*, fazendo da arte de governar uma extensão da ética, e da *pólis* o lugar por excelência de realização do ‘sujeito moral’ ” (DOMINGUES, 1991, p. 21).

Até então se tem na abordagem platônica uma ciência direcionada ao discurso, ao passo que na aristotélica transmuta-se a uma ciência prática, na qual, a alma ultrapassa o conhecer a si mesmo. Mais tarde, com os estoicos, os preceitos da alma – a essa altura considerada parte do mundo dos homens – ultrapassa os limites da moral e da ética e estende-se para todo o universo, o *cosmos*.

[...] agora a alma não é tão só do homem, mas do mundo, uma alma cósmica universal subjacente à ordem das coisas e ao mundo dos homens, com o que o ‘conhece-te a ti mesmo’ ganha um alcance metafísico universal (DOMINGUES, 1991, p. 22).

Com efeito, a *psyché* do período clássico é nesse ponto ‘trans-individual’, pois não é o indivíduo que a habita, mas uma alma cósmica transdimensional que habita o indivíduo. Ou seja, “[...] não é uma alma *do* homem, mas a alma *no* homem” (DOMINGUES, 1991, p. 23). Nessa perspectiva, acredita-se que há um número de almas no cosmos, que permanece o mesmo pela eternidade e que reencarna nos homens, animais ou plantas, até atingir a pureza. A alma como elo entre cosmos e homem, cosmos que dá o princípio da intangibilidade.

Com base no exposto, o quadro evidenciado até aqui mostra que o período clássico foi marcado pela filosofia como lugar de reflexão: “interiorista”, pensada a partir da metafísica e tendo como matriz o pensamento, a ética e a política; “objetivista”, tematizada como cosmologia. O homem ocupava na Terra o centro do universo e tinha no cosmos (estrela, lua e sol) suas principais manifestações.

### **Período Medieval**

O período medieval – também chamado de idade teológica (DOMINGUES, 1991) – pode ser entendido como a época em que o problema do homem é pensado a partir dos mistérios, dos designios e da doutrina da criação, “[...] dando origem à chamada ‘antropologia do homem pecaminoso’, que vem de Santo Agostinho”, fundador da filosofia medieval e dogmática (DOMINGUES, 1991, p. 15).

Se no período clássico falava-se de uma criatura pertencente a si mesmo; no medieval, somos servos de uma entidade superior, um Deus que criou o mundo, a natureza, os animais e o homem pela sua vontade, e o último tal qual sua semelhança. A mãe Terra - ou ‘Mãe Nutriente’ conforme termo de Capra (1982) – que possuía a feminilidade da mulher e era respeitada por suas características maternas, ‘transformou-se’ em um Deus-Pai onipotente, onipresente e onisciente, figura masculina que impera a partir da devoção e da justiça. O princípio clássico do ‘conhece-te a ti mesmo’ transfigura-se em um preceito religioso, no qual, o homem deve se conhecer, mas ao término de suas reflexões, percebe as limitações de sua autonomia, estando à mercê e à graça de um bom Deus; trata-se de um [...] imperativo de salvação e não como imperativo de conhecimento” (DOMINGUES, 1991, p. 27)

Essa nova antropologia se embasava nos artigos da fé (mistérios) das sagradas escrituras, sendo a natureza da razão, a partir da perspectiva de Santo Agostinho (platônico), dual e divina. Semelhante, Santo Tomás (aristotélico) – outro representante do pensamento medieval – segue a mesma linha de raciocínio, ainda que confira maior poder à razão, acreditava que com a queda do homem – gerada pela desobediência de Eva – deveria este servir a Deus e ser guiado por sua graça em busca de um caminho de luz e devoção.

Antes de 1500, a visão de mundo dominante era orgânica: pequenas comunidades, coesas, que experienciam a natureza em termos de relações orgânicas, caracterizadas pela interdependência dos fenômenos espirituais e materiais, e pelas necessidades pessoais subordinadas às necessidades da comunidade. A estrutura científica dessa cosmovisão orgânica dependia de duas autoridades: Aristóteles e a Igreja. Tomás de Aquino, no século XVIII, combinou o sistema natural abrangente de Aristóteles com a teologia e ética cristã, estabelecendo assim uma estrutura conceitual incontestável durante a Idade Média. A natureza da ciência medieval é completamente diferente da ciência contemporânea. Baseia-se na razão e na crença, e seu objetivo principal é entender o significado das coisas, não predizer ou controlar. Os cientistas na Idade Média estudaram o *design* por trás de vários fenômenos naturais, considerando questões sobre Deus, a alma humana e a ética (CAPRA, 1982).

Contudo, cumpre sublinhar que desde os tempos antigos os filósofos naturais aceitaram a ideia de uma grande cadeia hierárquica estática de existência: começando com Deus no topo e, em seguida, descendo para as formas de vida inferiores por meio de anjos, humanos e animais, respectivamente. O número de espécies era fixo e imutável desde a criação (CAPRA, 1982), concepção que imperou, inclusive na Biologia, até meados do século XVII através da teoria fixista, defendida por Aristóteles desde o período clássico.

Outra diferenciação se dá no fato do homem medieval “[...] não estar integrado no cosmos e tampouco ser portador de uma alma no mundo, mas um elo da imensa cadeia que nos leva do cosmos a Deus, e a alma pertence a ele” (DOMINGUES, 1991, p. 28). Desse modo, o homem é a mais divina das criaturas, mas depois da queda, necessita da graça divina para descobrir o caminho de volta, havendo assim artigos de fé e não de razão discursiva ou científica. Conforme corrobora Capra (1982):

A natureza da ciência medieval [...] baseava-se na razão e na fé, e sua principal finalidade era compreender o significado das coisas e não exercer a predição ou o controle. Os cientistas medievais, investigando os desígnios subjacentes nos vários fenômenos naturais, consideravam do mais alto significado as questões referentes a Deus, à alma humana e à ética (CAPRA, 1982, p. 40).

O próprio cosmos, transforma-se agora em uma alegoria a ser interpretada a partir da escritura, do pensamento teológico que estende a razão para esfera da fé ou nas palavras de Domingues (1991, p. 29): “[...] uma filosofia de tipo religioso que faz do conhecimento um *obsequium rationabile* a Deus, e da metafísica uma *ancilla theologiae*”. Tal alteração, desconfigura-se como duas medidas com massas diferentes postas em uma balança: se o conhecimento é racional (uma verdade da razão), dificilmente será equilibrado com um artigo de fé (pensamento teológico).

Nessa antropologia, agora do ‘homem pecaminoso’, o ser humano é um mistério a ser confirmado: "Sua essência segue sendo a alma; porém, esvaziada dos espíritos animais e vegetativos que a animavam, ela torna-se simplesmente espírito, não integrado no mundo mas, desde a queda, estranho a ele (vale das lágrimas)" (DOMINGUES, 1991, p. 30). Desse modo, demarca-se que com os artigos de fé, os discursos sobre o homem são as crenças e a teologia racional, e não a ciência, seja ela empírica, prática ou discursiva.

Por fim, salienta-se que, apesar de aqui enfocarmos a abordagem teológica, ressalta-se que as contribuições desse período não se limitam à teologia. De acordo com Vaz e Prates (2016) suas manifestações permanecem presentes no mundo atual: as universidades, os bancos, os relógios mecânicos, as ordens monásticas, a arte gótica, os hinos gregorianos, a expansão marítima, a escrita cursiva e as festas religiosas são apenas alguns exemplos das contribuições que nos foram deixadas pela Idade Média.

## Período Moderno

O período moderno – também conhecido como idade mecânica (DOMINGUES, 1991) – emerge à medida em que o homem adquire autonomia e questiona a si e suas condições de subjetividade, não limitando suas explicações a entidades divinas e ao cosmos. Busca-se, por meio de ‘dispositivos mecânicos’, explicações sobre a sua relação consigo, com a sociedade e com a natureza, originando a “antropologia do homem-máquina” e mais tarde a “antropologia do homem-histórico”.

De acordo com Capra (1982), Domingues (1991) e Sousa Santos (1988), o modelo de racionalidade que precede a ciência moderna emerge a partir das revoluções científicas em meados do século XVI/XVII, por meio de propostas pautadas nas Ciências Naturais, tais como, a crescente definição da teoria heliocêntrica do movimento dos planetas sugerido por Copérnico, às leis Kepler

referentes às órbitas, as leis de Galileu sobre a queda dos corpos e a síntese da ordem cósmica de Newton.

Nicolau Copérnico ao propor o sistema heliocêntrico (Sol como centro), oposição a concepção geocêntrica de Ptolomeu e da Bíblia, colocou em dúvida um dogma que era aceito por mais de dois mil anos (CAPRA, 1982). Para além disso, desafiou um sistema hegemônico dominado pela Igreja, fato que viria a tornar esse sistema ilegal por séculos. Ainda assim, Copérnico foi quem conseguiu explicar de maneira mais robusta os fenômenos observados no céu, embasando-se inclusive em argumentos matemáticos, fato que, mesmo com a proibição, inseriu suas ideias nos currículos universitários. Considerado por Bachelard como uma “ruptura epistemológica” (ROONEY, 2018), nesse exemplo, percebe-se que o padrão de racionalidade da modernidade se instala a partir do conhecimento científico e não mais filosófico ou teológico racional. Trata-se “[...] de um novo padrão centrado nas matemáticas, marcado pela redução da natureza a seus elementos mensuráveis e pela busca das leis que a governam segundo a linguagem do número e da medida” (DOMINGUES, 1991, p. 32).

Já o papel de Galileu na revolução científica excede, em muito, suas conquistas no campo da astronomia, embora amplamente conhecidas por seus conflitos com a Igreja, como por exemplo, seu julgamento por heresia em 1633, após publicação de um livro defendendo as ideias heliocêntricas de Copérnico. Considerado o pai da ciência moderna, foi precursor ao relacionar experimentação científica e linguagem matemática com a intenção de formular as leis da natureza por ele descobertas (CAPRA, 1982). A estratégia de Galileu de direcionar a atenção dos cientistas para as propriedades quantificáveis da matéria é extremamente bem-sucedida em toda a ciência moderna, mas também exige um fardo pesado:

Perderam-se a visão, o som, o gosto, o tato e o olfato, e com eles foram-se também a sensibilidade estética e ética, os valores, a qualidade, a forma; todos os sentimentos, motivos, intenções, a alma, a consciência, o espírito. A experiência como tal foi expulsa do domínio do discurso científico. [...] nada mudou mais o nosso mundo nos últimos quatrocentos anos do que a obsessão dos cientistas pela **medição** e pela **quantificação** (CAPRA, 1982, p. 41, *grifo nosso*).

A epistemologia moderna é baseada num projeto ambicioso da matemática universal – ou *mathesis universalis* (DOMINGUES, 1991) –, uma ciência universal de ordem e medida, que visa estender esse novo padrão racional a todos os campos do conhecimento: do universo físico ao mundo moral, social e político. Num primeiro momento, originando uma nova física e astronomia (séculos XVI/XVII); num segundo, adentrando as Ciências Humanas (séculos XVII/XVIII). Ressalta-se que essas mudanças acompanharam uma das épocas mais conturbadas da humanidade, tencionando grandes transformações no cenário econômico, social, político e cultural da época, a exemplo: a reforma protestante; a expansão do capital comercial com a descoberta das Américas; e as revoluções Francesa e industrial da Inglaterra.

Conforme corrobora Sousa Santos (1988) ao se estender às Ciências Humanas, essa racionalidade transforma-se em um modelo global que se defende de dois tipos de conhecimentos vistos como não científicos: os saberes do senso comum e os estudos humanísticos. Desse modo, tendo a matemática como elemento de análise central, a ciência moderna caracteriza-se como um sistema global e, portanto, totalitário, que nega o caráter racional de todo e qualquer conhecimento que não seja quantificável, reproduzido e passível de classificação. O mundo passa a ser percebido como algo complexo que a mente humana não consegue compreender, ao menos que divida e classifique para poder estudar. As Ciências Humanas, na tentativa de se fixarem como ciência, resta a (re)modelagem a esse modelo.

As tencionalidades e finalidades dessa nova ciência também afetaria o entendimento do homem para com a natureza. Se no período clássico havia sua contemplação e respeito, ao passo que no teológico era uma obra de Deus, na modernidade se estabelece uma relação extrínseca e hierárquica, na qual, o homem deve dominar e controlar a natureza. Descartes e Bacon pregavam que “[...] o objetivo das ciências torna-se a partir de agora oferecer os meios teóricos para que o homem se converta finalmente em senhor possuidor da natureza” (DOMINGUES, 1991, p. 33). Esse prometismo ganhou tanta proporção que o homem e a sociedade se integraram a esse projeto, ocasionando não somente a dominação da natureza, mas também a dominação do homem sobre o homem, a ciência como essencial para o progresso.

Ainda se tratando desses dois filósofos, Bacon foi um dos primeiros a teorizar o método indutivo, defendendo-o com afinco, o que pode ter contribuído com a ideia de domínio da natureza. Na opinião dele “[...] a natureza tinha que ser ‘acossada em seus descaminhos’, ‘obrigada a servir’ e ‘escravizada’, deveria ser ‘reduzida à obediência’, e o objetivo do cientista era ‘extrair da natureza, sob tortura, todos os seus segredos’” (CAPRA, 1981, p. 42). Supõe-se que essa fixação de controle possa estar aliada ao patriarcado e a representação da natureza até então como feminina, ou seja, um androcentrismo (centramento do homem no sentido masculino) que rege as relações de dominação da figura feminina (JUNGES, 2010). Percebe-se que essa forma de tratar e explorar a natureza continua presente na atualidade, cita-se aqui a degradação dos biomas brasileiros, o uso desenfreado de agrotóxicos e os desastres causados pelo homem, como o rompimento da barragem em Mariana/MG (2015) e da barragem de Brumadinho/MG, em 2019.

Já Descartes – fundador da filosofia moderna – propunha uma forma de conhecimento antagônico ao tradicional (clássico ou teológico), projetando a construção de um sistema de pensamento que descartasse o que é meramente provável e só acreditasse no que não pode ser contestado, uma ciência baseada em evidências (CAPRA, 1982). Tal concepção fez com que o conhecimento científico se fragmentasse em partes cada vez menores, comprovação de que a ciência moderna está presente principalmente nas correntes positivistas e cartesianas, tendo como princípios do pensamento o empirismo e a lógica. Essa divisibilidade e predomínio da razão sobre a memória fez com que a alma se distinga do corpo, reservando a primeira uma metafísica subjetiva e ao segundo uma ‘antropologia do corpo-máquina’ (DOMINGUES, 1991) ou a analogia ‘homem-relógio’ (CAPRA, 1982).

Descartes comparou o corpo dos animais a um “[...] relógio composto de rodas e molas” e estendeu essa comparação ao corpo humano: “[...] considero o corpo humano uma máquina. [...] meu pensamento [...] compara um homem doente e um relógio mal fabricado com a ideia de um homem saudável e um relógio bem-feito” (CAPRA, 1982, p. 48). Tal concepção imperou, principalmente na ciência médica – ou modelo biomédico – que emergiu da influência do paradigma cartesiano sobre o pensamento médico.

Há de se considerar que biomedicina foi adentrando em partes do corpo cada vez menores à medida que a biologia foi sendo estudada à nível celular e molecular, tendo seu ápice no século XX a partir de descobertas que auxiliaram no controle e na prevenção de diversas doenças, são exemplos: o desenvolvimento de vacinas; a descoberta da penicilina, em 1928; a produção de medicamentos psicoativos na década de 1950; e a descoberta da insulina, cortisona e pílula anticoncepcional. Ainda assim, Capra (1982) chama a atenção que ao reduzir a doença a consequência de uma avaria na máquina (corpo) e ao estudar os mecanismos biológicos do ponto de vista celular e molecular, lança-se mão da perspectiva holística da cura, ou seja, o conceito de saúde restringe-se a ausência da doença. Como consequência, a biomedicina desconsidera o paciente como ser humano, pois concentra-se no estudo de partes cada vez menores, que não levam em conta a totalidade.

Por fim, outra vertente atribuída à modernidade é a “antropologia do homem-histórico”, trazida à luz em meados do século XIX. Nessa vertente, o problema do homem é o pensamento “[...] a partir da descentralização de si mesmo e a dissolução da natureza humana nas positivities da história e da cultura [...], buscando as razões de seus diferentes modos de ser na história” (DOMINGUES, 1991, p. 16). Essa nova configuração integra o homem ao fator temporal, incorporando sua historicidade.

Comparada com outras ciências, a alma perde sua relevância à medida que é provado o reducionismo humano a um organismo que faz parte de um vasto universo. Ainda assim, a divisão das ciências em naturais e hermenêuticas não é suficiente para superar caráter unitário positivista, tampouco faz do homem um ser biocêntrico.

### Período Biológico

A partir do século XIX uma tendência de pensamento viria a suplantiar a imagem do homem-máquina do período moderno e ganhar terreno no pensamento científico futuro, a ideia de um homem-natural, (re)configurado a partir das contribuições evolucionistas (CAPRA, 1982), biocêntricas e ecológico-críticas (JUNGES, 2010).

Lamarck, por meio de suas obras “Filosofia zoológica” (1809) e “História natural dos animais sem vértebras” (1815) foi o primeiro naturalista a propor uma teoria coerente da evolução, postulação de que todos os seres vivos evoluíram de formas mais simples e primitivas sob a influência do meio ambiente. Embora não amplamente aceita e reformulada a partir das correntes posteriores, constituiu-se como o primeiro passo importante. Dentre os argumentos da resistência ao lamarckismo, destaca-se a filiação de cientistas às ideias fixistas e as inconsistências da lei dos caracteres adquiridos. Contudo, as contribuições da Darwin e de seu livro “A origem das espécies”, introduziu-se o princípio da seleção natural e da ancestralidade comum, forçando os cientistas a abandonarem a concepção cartesiana de que o mundo era uma máquina construída pelas mãos de Deus: “O universo, pelo contrário, devia ser descrito como um sistema em evolução e em permanente mudança, no qual estruturas complexas se desenvolviam a partir de formas mais simples (CAPRA, 1981, p. 57)

Tais descobertas são o ponto de partida para as correntes biocêntricas e ecológicas críticas, que defendem que a natureza é titular de direitos, enquanto que o homem, tem deveres diante dela (JUNGES, 2010). Nessa perspectiva, fortemente anti-anropocêntrica e holística, busca-se superar a concepção do ser humano como espécie dominante e separada do mundo.

### Considerações finais

Este artigo teve como finalidade operar uma análise das principais características dos quatro períodos da história da ciência: Clássica, Medieval, Moderna e Biológica. A partir das leituras e da construção do esquema foi possível sintetizar as informações no Quadro a seguir.

Quadro 1 – Características dos períodos históricos da Ciência

CATEGORIAS	PERÍODOS			
	CLÁSSICO	MEDIEVAL	MODERNO	BIOLÓGICO
Antropologia	Homem interior	Homem pecaminoso	Hom.-máquina Hom.-relógio	Biocentrismos Ec. Críticas
Modelo	Propõem-se como filosofia e busca seu modelo na cosmologia	Recorre a religião e busca seu modelo na teologia	Aparece como Ciência e seus modelos na matemática, depois na física e na	Busca superar a concepção do ser humano como espécie dominante e separada do mundo

			biologia, e por fim na história	
<b>Natureza do homem</b>	Reside na alma e possui três virtudes hierarquizadas: a coragem, a razão e o instinto	Não é simples nem única, mas dual e divina; O homem pertence a Deus e não a si mesmo	Reside na observação empírica e na análise lógica; O corpo pode ser reduzido a uma máquina	Consiste na sua interrelação com a natureza, o ambiente e os seres vivos
<b>Princípios do Pensamento</b>	A racionalidade é uma verdade	Artigos de fé	Empirismo, cartesianismo e lógica	Evolucionismo e biocentrismo
<b>Forma discursiva</b>	Filosofia	Teologia	Ciência	Ciência
<b>Natureza e o mundo</b>	A natureza é a mãe nutriente; A terra é o centro do universo.	A natureza e o mundo são obras de Deus, criadas tal qual a sua forma e vontade	A natureza serve para o homem; É feminina e, portanto, objeto do homem Heliocentrismo	A natureza é o centro e o homem é um organismo como outro qualquer; A preservação das espécies é essencial para o futuro do planeta

Fonte: autoria própria (2021)

No decorrer desse estudo, percebeu-se que as características dos períodos das ciências se entrecruzam na história, e os paradigmas emergentes em cada período se fazem presentes de forma plural na atualidade, ainda que reconfigurados ou diluídos. A divisibilidade desses períodos para fins de estudo se faz necessária para problematização e contextualização. Sendo assim, espera-se ter contribuído para evidenciar as características gerais de cada um.

### Referências

- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. Tradução: Álvaro Cabral, 1982.
- FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 1992.
- DOMINGUES, Ivan. **O grau zero do conhecimento**: o problema da fundamentação das ciências humanas. São Paulo: Loyola, 1991.
- JUNGES, José Roque. Tendência atuais do ambientalismo. *In*: JUNGES, José Roque. **(Bio)ética ambiental**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2010. p. 17-47.
- ROONEY, Anne. **A história da astronomia**. São Paulo: M. Books, 2018.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- VAZ, Angela Omati Aguiar; PRATES, Eliane Guimarães de Campos. A influência da idade média em nossos dias: cultura, representações e festividades. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico**, [S. l.], v. 8, p. 1-10, jun. 2016.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022