

*Jader Silveira (Org.)*

# Fundamentos em **EDUCAÇÃO** Aprendizagens

**Volume 1  
2022**

  
**EDITORA  
ÓPERA**

*Jader Silveira (Org.)*

# Fundamentos em EDUCAÇÃO Aprendizagens

Volume 1  
2022

  
EDITORA  
ÓPERA

© 2022 – Editora Ópera

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

editoraopera@gmail.com

**Organizador**

Jader Luís da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editores e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Ópera

**Revisão:** Respective autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587d Silveira, Jader Luís da  
Fundamentos em Educação: Aprendizagens - Volume 1 / Jader  
Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Ópera,  
2022. 96 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-998512-5-4

DOI: 10.5281/zenodo.7008268

1. Educação. 2. Aprendizagens. 3. Ensino. 4. Docência. I. Silveira,  
Jader Luís. II. Título.

CDD: 362

CDU: 36

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam  
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os  
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ópera  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.editoraopera.com.br](http://www.editoraopera.com.br)  
[editoraopera@gmail.com](mailto:editoraopera@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.editoraopera.com.br/>



**AUTORES**

**ANA PAULA GONÇALVES PORTELA**

**CRISNA SOUSA MAIA SANTOS**

**ELISA DOS SANTOS VANTI**

**GABRIELA RODRIGUES NOAL**

**HELENARA PLASZEWSKI**

**JUÇARA AGUIAR GUIMARÃES SILVA**

**JÚLIO CÉSAR LOPES DE OLIVEIRA**

**LEANDRO MENEZES DA SILVA**

**LUCAS DA SILVA LEIVAS**

**MAYRA DA SILVA CUTRUNEO CESCHINI**

**MICHELY QUEIROZ DE LIMA MENEZES**

**MONA LIZA SILVA CRUZ**

**REGINA CLAUDIA MEDEIROS DOS SANTOS**

**RENATA MÔNICA PACHECO NICHIO**

## APRESENTAÇÃO

A Educação inserida na sociedade da informação faz com que docentes e discentes desenvolvam novos recursos para a promoção do processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a presente obra traz reflexões sobre os novos desafios presentes na Educação atual, buscando para isso, conhecer as práticas docentes, bem como as suas reflexões, perspectivas, além de novas ideias que possam ser usadas por outros profissionais da área e também pelos próprios estudantes.

A obra pretende ser uma fonte de inspiração para outros professores, além de ser uma ferramenta capaz de motivar novas práticas e a inserção de elementos inovadores na sala de aula.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>CONDIÇÕES NECESSÁRIAS À APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO</b> <i>Crisna Sousa Maia Santos; Ana Paula Gonçalves Portela</i>	<b>8</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR SOBRE A DIVISÃO DO TRABALHO EM CLASSES SOCIAIS</b> <i>Ana Paula Gonçalves Portela; Crisna Sousa Maia Santos</i>	<b>29</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>FEIRAS DE CIÊNCIAS COMO REVOLUÇÃO PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE ORIENTADORES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA</b> <i>Lucas da Silva Leivas; Gabriela Rodrigues Noal; Mayra da Silva Cutruneo Ceschini</i>	<b>39</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>GESTÃO PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS: A ESCOLA E A COMUNIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES</b> <i>Renata Mônica Pacheco Nichio</i>	<b>50</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>INTERDISCIPLINARIDADE E MULTIDISCIPLINARIDADE COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA</b> <i>Michely Queiroz de Lima Menezes; Juçara Aguiar Guimarães Silva; Júlio César Lopes De Oliveira; Mona Liza Silva Cruz; Regina Claudia Medeiros Dos Santos; Leandro Menezes da Silva</i>	<b>65</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>O PROTAGONISMO INFANTIL NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS: O PAPEL DAS ZONAS CIRCUNSCRITAS NA SALA DE REFERÊNCIA</b> <i>Elisa dos Santos Vanti; Helenara Plaszewski</i>	<b>75</b>

**Capítulo 1**  
**CONDIÇÕES NECESSÁRIAS À APRENDIZAGEM: UM**  
**OLHAR SOBRE SEU PROCESSO DE**  
**DESENVOLVIMENTO**

*Crisna Sousa Maia Santos*  
*Ana Paula Gonçalves Portela*



## CONDIÇÕES NECESSÁRIAS À APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

**Crisna Sousa Maia Santos**

*Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Pedagoga pela FEBA.*

*Docente Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Camaçari/BA. E-mail:*

[crisna.arquivos@gmail.com](mailto:crisna.arquivos@gmail.com)

**Ana Paula Gonçalves Portela**

*Mestranda em Educação e Tecnologia ProfEpt – IFBA. Especialista em Metodologia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pedagoga pela UNIJORGE. Docente*

*Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Camaçari/BA. E-mail:*

[goncalves.ana@hotmail.com](mailto:goncalves.ana@hotmail.com)

### RESUMO

A aprendizagem é uma função integrativa, na qual se relacionam o corpo, a psique e a mente, para que o indivíduo possa apropriar-se da realidade de uma forma particular. Em toda essa relação, observa-se a importância de condições indispensáveis no processo para que a mesma aconteça. Deste modo, o presente artigo “Condições necessárias à aprendizagem: um olhar sobre seu processo de desenvolvimento” nasceu e foi desenvolvido tendo como panorama algumas das mais relevantes ‘condições’ nessa ação, que são indispensáveis e que ao mesmo tempo são objetivos da aprendizagem, a saber: condições afetivas e emocionais; condições lúdicas; condições psicomotoras; condições cognitivas e condições familiares. Cada condição abordada está discorrida a fim de trazer uma análise a fundo de sua importância, para o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito. Nesse trabalho foi utilizada como metodologia, a pesquisa explicativa, como o marco de toda apreciação, pois trouxe uma abordagem sobre o olhar de diversos teóricos e pesquisadores; com métodos da pesquisa bibliográfica, através de livros, revistas e artigos sobre o tema proposto. Destarte, todo o artigo tem por finalidade trazer a importância das ‘Condições Necessárias’ para que de fato a aprendizagem aconteça de forma efetiva, com o olhar voltado para a transformação no sujeito da ação e da sociedade como um todo.

**Palavras-chave:** Afetivas e emocionais. Lúdicas. Psicomotoras. Cognitivas. Familiares.

### ABSTRACT

Learning is an integrative function, in which the body, psyche and mind are related, so that the individual can appropriate reality in a particular way. In all this relationship, it is observed the importance of indispensable conditions in the process for it to happen.

Thus, the present article “Necessary conditions for learning: a look at its development process”, was born and developed with an overview of some of the most relevant 'conditions' in this action, which are indispensable and at the same time are learning objectives. , namely: affective and emotional conditions; playful conditions; psychomotor conditions; cognitive conditions and family conditions. Each condition addressed is discussed in order to bring an in-depth analysis of its importance for the development of the subject's learning. In this work, the explanatory research was used as a methodology, as the mark of all appreciation, as it brought an approach from the perspective of several theorists and researchers; with methods of bibliographic research, through books, magazines and articles on the proposed theme. Thus, the whole article aims to bring the importance of the 'Necessary Conditions' so that learning actually happens effectively, with a view to the transformation in the subject of action and society as a whole.

**Keywords:** Affective and emotional. playful psychomotor. Cognitive Relatives

## INTRODUÇÃO

Na aprendizagem é importante não somente focalizar as funções cerebrais e sua relação com os processos cognitivos, mas também entender que cada indivíduo tem sua forma de processar informações, que não depende exclusivamente do sistema cerebral, mas, de todo uma gama de fatores.

Nesse artigo, as condições necessárias à aprendizagem são apresentadas de forma ampla, são elas: condições afetivas e emocionais (sentimentos, emoções, gostos ou atitudes, habilidade de receptividade, resposta, valorização e caracterização); condições lúdicas (mobilizam esquemas mentais, aciona e ativa as funções operatórias, estimulando o pensamento); condições psicomotoras (ressaltam o uso e a coordenação dos músculos, habilidades relacionadas a movimentos básicos fundamentais, movimentos reflexos, habilidades perceptivas e físicas); condições cognitivas (informações, conhecimentos ou capacidades intelectuais, compreensão, análise e síntese); e condições familiares (ambientes que proporcionam a aprendizagem e a família como base para a mesma). Para fundamentar todas as condições abordadas, a teoria de Wallon é descrita por Mahoney (2000, p. 15):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação

mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa.

É nesse contexto que a Teoria Walloniana, traz a percepção, da grande importância em todo um conjunto de fatores que se interligam, para que de fato haja o desenvolvimento da aprendizagem.

A fundamentação teórica está percorrida em todo o corpo do presente artigo, através de cada seção; a fim de considerar de maneira minuciosa toda relação que há nas 'Condições Necessárias', para que de fato a aprendizagem aconteça de forma significativa e transformadora. Seguem pontuadas as "Condições necessárias à aprendizagem: um olhar sobre seu processo de desenvolvimento".

## **CONDIÇÕES AFETIVAS E EMOCIONAIS**

Tanto a família quanto os professores, exercem um papel de vital importância nos aspectos afetivos e emocionais da vida de uma criança. A afetividade incide diretamente no desenvolvimento social, emocional, afetivo e na aprendizagem, sem ela não há interesse e nem motivação para que haja um verdadeiro aprendizado.

É necessário que exista uma relação mais estreita entre educando e educador para que ocorra uma aprendizagem significativa, e isto só será possível se houver a afetividade. As crianças precisam se sentir amadas e protegidas para que possam explorar o mundo que as cerca e fazer as descobertas necessárias para seu desenvolvimento biopsicossocial. Com relação a esse aspecto, Mahoney (1993, p. 38), diz que:

(...) a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece a concretização de sua possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser.

A Psicogenética Walloniana permite um novo olhar sobre a criança e o seu desenvolvimento, onde a mesma é vista como uma pessoa completa, sendo assim

valorizadas as suas dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Para Wallon (1971), a afetividade e a inteligência não surgem prontas e acabadas, ambas se desenvolvem de acordo com as aprendizagens e desenvolvimento da criança. Ele destaca ainda, que a emoção em sua totalidade apresenta disposições orgânicas e sofre influência do meio ao qual a criança está inserida. Emoção e inteligência são duas dimensões inseparáveis da atividade humana, como salienta Almeida (1999, p. 82):

A emoção está sempre na vida do indivíduo; mesmo em estado de serenidade ela se encontra como que latente. Portanto, se nenhuma atividade, por mais intelectual que seja, suprime a emoção, nenhuma situação emocional, por mais intensa que seja elimina completamente a presença da razão. Convivendo em estado de perfeita comunhão, quando uma sobressai na atividade é porque a outra se encontra eclipsada. Dessa relação de complementaridade entre a emoção e a inteligência depende o desenvolvimento do sujeito.

As emoções são as manifestações da afetividade e a expressão dos sentimentos. As emoções que ocorrem em sala de aula podem intervir de forma positiva ou negativa tanto nas relações interpessoais da criança quanto no seu aprendizado. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam às experiências as estruturas cognitivas.

Para Vygotsky (1996, p. 145), o ato de aprender necessita inicialmente da motivação e do estado emocional do indivíduo, e enfatiza que:

São precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a novo conhecimento. [...] os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa. Em termos psicológicos isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo

## **CONDIÇÕES LÚDICAS**

Primeiramente é essencial trazer a baila sobre a origem da palavra “lúdico”. Esta é uma palavra latina “ludus”, que quer dizer “jogo”. Porém deixa de ser somente

relacionada com o sinônimo de “jogo” e ganha força à medida que apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica.

A ludicidade tem grande importância para a saúde mental do ser humano, pois oportuniza a relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. Através da atividade lúdica, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e o desenvolvimento e, finalmente, acaba se socializando.

Ao jogar a criança cria contextos significativos, que muitas vezes, podem servir para a experimentação de seus conflitos; assim, ela poderá criar diferentes situações, como por exemplo: ao brincar com a sua boneca ela pode representar determinada situação que aconteceu em seu contexto familiar. Nesse momento cria falas, demonstra sentimentos, explora o espaço, se permite encontrar novas alternativas; assim poderá através de uma representação lúdica encontrar novas formas de pensar e de se expressar. Essa situação citada está diretamente ligada ao jogo simbólico citado por Piaget (1964). É através do jogo simbólico que a criança passa a perceber o que lhe aconteceu e assim poderá resolver seus conflitos diários e internos, vale salientar que este tipo de fato ocorre com frequência com crianças entre 2 – 3 anos a 5 – 6 anos no período pré-operatório. Segundo Macedo (1997, p. 147): “(...) nesta fase a criança pode reporta-se a pessoas, situações e objetos por meio de símbolos, imagens, gestos, palavras e jogos de simulação (...)”.

Antes de ocorrer o jogo simbólico na vida da criança, ocorrem os jogos que são marcados pela simples prática do exercício; este ocorre no período sensório motor. É o prazer pelo prazer, a exemplo, o ir e vir do móvel pendurado no berço, o ruído de um determinado brinquedo; esse efeito que está sendo causado denomina-se jogo. Enfatiza Macedo (1997, p. 146):

A primeira estrutura (o jogo de exercício) é construída nos dois primeiros anos de vida, mas também se manifesta na fase adulta. Quando um adulto, por exemplo, tendo comprado ou ganhado um gravador, grava pelo simples prazer de fazê-lo, está fazendo uso do jogo de exercício. E que pode proporcionar, por exemplo, uma experiência de aprendizagem diferente de forma usual corresponde a uma assimilação funcional do objeto, trata-se de um fazer pelo fazer. (...)

Outro tipo de jogo fundamental na vida da criança é o jogo com regras, pois são marcados pela importância dada à regra de um determinado jogo que está sendo explorado. Nesse tipo de jogo são imprescindíveis: a socialização, o desenvolvimento do pensamento lógico e a compreensão de regras. É necessário o estabelecimento de limites, percebendo o momento de cada um no ato de jogar, as definições de papéis e saber aguardar a sua vez. Como exemplos, se têm os jogos de “amarelinha”, “pega-pega”, entre outros. Esses são jogos adequados para crianças na fase operatória concreta. Esse tipo de jogo é promotor da socialização, onde as crianças formam novas relações, assim como, um clima recíproco. Conforme Macedo (1997, p. 147):

A criança ao relacionar-se descobre a necessidade de regular o comportamento, estabelecendo limites, no sentido de impor determinadas condições num contexto de socialização. Todo esse processo facilita e contribui para a vida social; sem ele, seria bem mais difícil para o indivíduo subordinar-se às regras da cultura a qual pertence, ou transformá-las.

Através da brincadeira é possível se trabalhar de forma branda e aceitável, a representação simbólica da construção, assim como a colocação de limites e combinações que darão subsídios à socialização e à criação das regras coletivas. Conforme Girardi (1993, p. 80):

A brincadeira é fundamental na vida das crianças; não permitir que elas brinquem é uma violência, porque são nessas atividades que ela constrói seus valores, socializar-se e vive a realidade de existir de seu próprio corpo, cria seu mundo, desperta a vontade, adquire consciência e sai em busca do outro pela necessidade que tem de companheiros.

Segundo Fernández (1991, p. 167): “para jogar, necessita-se do outro, e um espaço de confiança”. Nessa citação, pode-se perceber a grande importância dos pares no jogo e como as trocas e as experiências são fundamentais nesse processo.

É brincando que a criança aprende a trabalhar suas frustrações na medida em que perde ou ganha. Esse fator torna-se inerente ao crescimento, fortalecendo emocionalmente o indivíduo e as relações com o outro. Neste caso ganha importância vital, pois a criança necessita compartilhar momentos coletivos para satisfazer a vontade de jogar e aprender a conviver no grupo. “O brincar se dá no espaço potencial

e é sempre uma experiência criativa, na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”. Winnicott (1993, p. 45).

## CONDIÇÕES PSICOMOTORAS

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo.

O termo “Psicomotricidade” aparece, pela primeira vez, no discurso médico, mais especificamente, no campo da Neurologia, quando, no século XIX houve uma preocupação em identificar e nomear as áreas específicas do córtex cerebral segundo as funções desempenhadas por cada uma delas. Foi no século XX que ela passou a desenvolver-se como uma prática independente, e aos poucos, transformou-se em ciência. Segundo Coste (1989, p. 33):

Psicomotricidade se conceitua como ciência da saúde e da educação, pois indiferentes das diversas escolas, psicológicas, condutista, evolutista, genética, etc, ela visa à representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo.

No século XIX constatou-se que existem disfunções graves evidenciadas no corpo sem que o cérebro tivesse nenhuma lesão. Em 1909, Duprê define a síndrome da debilidade motora, através das relações entre corpo e inteligência, dando partida para o estudo dos transtornos psicomotores. Henry Wallon em 1925 começou a relacionar a motricidade com a emoção; com sua teoria houve o fim do dualismo cartesiano que separa o corpo do desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo. A prática mais especificamente psicomotora começou em 1935, com Eduard Guilmain, que elaborou protocolos de exames para medir e diagnosticar transtornos psicomotores.

A Psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolve a motricidade da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo. A estrutura da Educação Psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem da criança. Quando uma criança apresenta



dificuldade de aprendizagem, o fundo do problema pode estar relacionado também, no nível das bases do desenvolvimento psicomotor.

Durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da Psicomotricidade são utilizados com frequência. O desenvolvimento do Esquema Corporal, Lateralidade, Estrutura Espacial, Orientação Temporal e Pré-Escrita são fundamentais na aprendizagem; um problema em um destes elementos irá prejudicar uma boa aprendizagem.

Tratando-se dos Transtornos Psicomotores, eles são distúrbios manifestos no corpo sem nenhuma relação com alterações neurológicas ou orgânicas aparentes. Nestes transtornos, o esquema e a imagem corporal bem como o tônus muscular aparecem-se comprometidos, impedindo com que a criança tenha domínio de seu próprio corpo. Assim, ela apresentará dificuldade em todos os elementos psicomotores.

Os principais transtornos são:

- **Instabilidade psicomotora** – a criança não consegue começar e terminar a brincadeira e é assim com todas as produções corporais. Há uma dificuldade em inibir seus movimentos, provocando ações explosivas e agressivas. São crianças agitadas, ansiosas e inquietas, pois possuem uma grande necessidade de movimentar-se. A causa do transtorno é a falta de limite e a ausência do corte simbólico.
- **Inibição psicomotora** – a criança não usa seu corpo para relacionar-se com o mundo ou com o outro. É o oposto da instabilidade, mas também há uma falta de limite e esta falta barra o agir da criança. Ela mostra-se sempre cansada, com pouca expressão facial e corporal. Tem um aspecto de extrema fragilidade e debilidade, são crianças “quietinhas demais”.
- **Debilidade** – caracterizada pela presença de Paratonias e Sincinesias. A Paratonia é a persistência de uma rigidez muscular caracterizada por uma inadequada incontinência das reações tônicas. Há uma instabilidade na posição estática ou quando a criança caminha ou corre devido à rigidez. A Sincinesia é caracterizada pela ação de músculos que atuam em determinado movimento. Um exemplo disso é a criança fechar a mão esquerda quando pega um objeto com a mão direita. Isso a impede de realizar atos coordenados e com ritmo devido a sua descontinuidade nos gestos e imprecisão dos movimentos. A afetividade e a intelectualidade também podem estar comprometidas. A criança demonstra apatia e tem sonolência maior que as outras.



- **Dispraxia** – dificuldade de associar movimentos para realizar uma tarefa. Há um transtorno espacial (dificuldade de lateralizar, de nomear objetos, espelhamento de letras, assimetria nos movimentos – todos estes aparecem persistentemente). Há também um fracasso nos jogos. Há um desvio no desenvolvimento cognitivo no que diz respeito à distinção de aspectos figurativos, o que impede que a criança atinja a fase de operações concretas. Existe uma perturbação do esquema corporal. Quando a dispraxia é no olhar, além das perturbações perceptivas, há dificuldades posturais e de equilíbrios.
- **Imperícia** – a criança possui inteligência normal, porém não consegue realizar certas tarefas que requerem uma apurada habilidade manual. São características: dificuldade na coordenação motora fina, quebra de objetos constantemente, leitura irregular, movimentos rígidos, alto índice de fadiga e entre outros.
- **Lateralidade cruzada** – quando as dominâncias do indivíduo não se apresentam do mesmo lado. Quando há dominância direita ou esquerda, não ocorre nenhuma perturbação no esquema corporal, mas quando a lateralidade é cruzada, os distúrbios psicomotores são evidentes e resultam em deformação no esquema corporal. A Lateralidade Cruzada pode apresentar: mão direita dominante versus olho esquerdo dominante; mão direita dominante versus pé esquerdo dominante; mão esquerda dominante versus olho direito dominante; mão esquerda dominante versus pé direito dominante. As crianças com a lateralidade cruzada apresentam os seguintes problemas: alto índice de fadiga; frequentes quedas; são “desajeitadas e desastradas”; não conseguem desenvolver satisfatoriamente as habilidades manuais; atenção instável; problemas de linguagem, especialmente as dislalias, linguagem enrolada e rápida; distúrbios do sono; escrita repassada, espelhadas e de cabeça para baixo ou ilegível (apresenta omissões de letras ou sílabas e lentidão); leitura comprometida; e entre outros.

Tem-se observado que os distúrbios da Dominância Lateral: mãos, pés, olhos, confusão espacial direita – esquerda e desajeitamento psicomotor do pensamento causam transtornos da leitura e da escrita. As crianças portadoras destes transtornos muitas vezes são tratadas de forma inadequada. Quando muito exigidas pela família e pela escola, sua produção acadêmica é constantemente comprometida. Perdem o recreio fazendo as tarefas escolares que não conseguiram terminar, ou após a saída dos colegas ao término das aulas, permanecem em sala copiando as lições a serem feitas em casa ou alguma atividade que não conseguiu fazer a tempo. Em classe não

conseguem concluir as atividades. A situação se agrava quando estas crianças são colocadas de castigo, recriminadas. Assim, sofrendo pressão escolar e familiar, na maioria das vezes, ou se tornam auto-cobrativas ou se alienam do processo educativo. Tanto em uma hipótese como em outra, essas crianças apresentam distúrbios de conduta, tornando-se apáticas, solitárias, indiferentes, turbulentas e até agressivas, dado o comprometimento emocional e as diferenças individuais.

Condições Psicomotoras e Aprendizagem – O corpo e os movimentos da criança ao nascer, não apresentam significados ainda inscritos. Aos poucos, este corpo em movimento transforma-se em expressão de desejo e, posteriormente, em linguagem. A partir daí, a criança consegue separar o objeto de seu significado, falar daquilo que está ausente e representar corporalmente. Este processo nada mais é do que a vivência dos elementos psicomotores dentro de contextos histórico-culturais e afetivos significativos. E isso é o que garantirá a aprendizagem de conceitos formais aliados à aprendizagem de conceitos do cotidiano: construir textos, contar uma história, dar um recado, fazer compras, varrer a casa, utilizar as operações matemáticas para contar quantas pessoas vieram, quantas faltaram e entre outros.

Para a Psicomotricidade interessa o indivíduo como um todo, procurando auxiliar se um problema está no corpo, na área da inteligência ou na afetividade, então, definir quais atividades devem ser desenvolvidas para superar tal problema. Assim, os educadores tendo como alicerce para as suas atividades a psicomotricidade, possibilitam com que as crianças tenham a liberdade de realizar experiências com o corpo, desenvolvendo a autoconfiança e o melhor conhecimento de suas possibilidades e limites.

## **CONDIÇÕES COGNITIVAS**

Primeiramente é essencial abordar sobre a definição de Cognição. Segundo o Dicionário Aurélio significa “aquisição de conhecimento”. Essa aquisição se dá de uma forma gradativa, pois a cognição é um conjunto de processos mentais usados no pensamento, na percepção, na classificação e na compreensão para o julgamento através do raciocínio, baseado na aprendizagem. Assim, cognição é a capacidade de se construir conhecimento através da percepção. Conforme Mizukami (1986, p. 63-64):

Para os epistemólogos genéticos, conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo.

O desenvolvimento cognitivo é interno e contínuo e acontece desde os primeiros dias e vai até o final da vida. O pensamento do bebê vai se desenvolvendo. Primeiro vem o motor, depois o lógico e por fim o abstrato. Para isso, há a necessidade que a criança seja estimulada constantemente através das percepções. “A qualidade do pensamento ou das emoções, vai sendo elaborado à medida que o homem tem controle sobre si mesmo, sendo capaz de controlar os impulsos e as emoções”. (VYGOTSKY, apud ARANTES, 2003, p. 21).

As ciências cognitivas têm como instrumento de estudo os comportamentos psicobiológicos humanos, que têm por objetivo principal compreender o pensamento e a inteligência humana, assim como compreender as suas principais capacidades, que são: percepção, atenção, memória, pensamento, processamento psicomotor e linguagem.

## **Percepção**

É uma função do sistema nervoso central que atribui significados aos estímulos sensoriais (visão, audição, olfato, paladar e tato, captados pelos órgãos dos sentidos). Através dos processos sensoriais que se configura a imagem da realidade.

Quando um estímulo visual, auditivo, olfativo ou tátil é captado por um receptor específico, localizado no órgão sensorial correspondente, é interpretado, pelo sistema nervoso. Todos os órgãos sensoriais estão localizados na periferia do corpo. No córtex cerebral é indicado o processo de reconhecimento configuracional. A memória sensorial permite o registro de cada experiência sensorial.

Conforme a modalidade sensorial pode-se falar em diferentes tipos de situações: com relação à visão, o reconhecimento das cores; com relação ao tato, com a diferenciação entre o duro ou mole, entre áspero e macio, entre outros; com relação à audição, com a diferenciação e reconhecimento dos sons. Pode-se citar ainda a percepção visomotora-espacial que possui grande importância na

aprendizagem da leitura e escrita; a capacidade de reconhecer sinais gráficos é dada pelo fortalecimento da produção de conexão retinianas (olhos) e proprioceptivas (movimento). O sistema proprioceptivo proporciona informação sobre o funcionamento harmônico dos músculos, tendões e articulações; regula a direção e alcance dos movimentos; é o que permite reações e respostas automáticas. Intervém no desenvolvimento do esquema corporal.

A interpretação significativa das sensações visuais leva a respostas apropriadas ou as ações. Portanto as habilidades perceptivas não somente envolvem a discriminação dos estímulos sensoriais, mas também a capacidade para organizar todas as sensações em um todo significativo.

No processo lectoescrita a percepção é complexa, pois a mente deve agir em uma sucessão de estímulos nos quais devem ser percebidos padrões espaciais e temporais. A aprendizagem é a habilidade para adquirir uma nova informação do ambiente. As crianças com dificuldades perceptivas usualmente têm problemas para interpretar e obter significados dos estímulos do ambiente. Diante de uma dificuldade perceptiva é importante avaliar primeiro se não existe uma perda visual ou auditiva.

É interessante revisar alguns temas relacionados com a percepção para facilitar a compreensão desse processo, a saber:

- Relação figura-fundo – Existem unidades que são percebidas, estão sobre um fundo que somente é vagamente percebido. Como exemplo: ao ler, as letras são percebidas claramente, enquanto o fundo sobre o qual estas se encontram é olhado vagamente. No caso da percepção auditiva as palavras escutadas são percebidas claramente, porém os sons de fundo somente de forma vaga.
- Discriminação – É a habilidade para discriminar entre diferentes estímulos. São classificadas em duas: visual, onde há a discriminação entre estímulos semelhantes, porém com diferente orientação (b - d); e a auditiva, onde há a discriminação entre estímulos semelhantes ao escutar (s - ch).
- Organização visual ou auditiva – A mente tem a habilidade para completar as partes que estão faltando ou para perceber o todo. Na organização visual, há a possibilidade de imaginar o todo a partir das suas partes. Na organização auditiva, a criança consegue escutar a frase completa; no entanto, consegue completar e entender a frase pelo contexto.
- Sequência – A facilidade para compreender a sequência dos estímulos para poder ler ou ao escutá-los para poder escrever.

Para compreender como funciona a percepção é fundamental entender como, ao perceber, a pessoa utiliza a análise dos elementos e o contexto no qual o estímulo é apresentado para dar-lhe significado.

## **Atenção**

É uma condição básica para o funcionamento dos processos cognitivos, envolve a disposição neurológica do cérebro para a recepção dos estímulos. Não se trata somente de focalizar um objeto ou manter um estado de concentração em alguma coisa; entram em jogo processos neurobióticos, afetivos e cognitivos. São vários os processos psicocognitivos que contribuem para a atenção, tais como: a percepção, a memória e os componentes motivacionais e afetivos.

Os primeiros passos sobre a atenção da criança têm a ver com condutas reflexas relacionadas com as necessidades fisiológicas vitais. Durante os primeiros meses, conforme um processo de maturação do sistema nervoso é confirmado um estado de alerta que facilita as respostas automáticas; logo após vem o processo onde há uma concentração direta em uma atividade particular e com o decorrer do tempo há uma resistência à distração.

A atenção é definida como uma habilidade de seletividade, onde ao focar em alguma coisa, uma ideia ou uma tarefa, filtram-se as outras distrações. Existem alguns tipos de atenção, a saber:

- Atenção concentrada - É a habilidade de se concentrar em alguma coisa, enquanto se exclui outra; um exemplo claro é quando se está estudando.
- Atenção sustentada - É a habilidade de se concentrar em uma tarefa por um período de tempo contínuo sem se distrair.
- Atenção seletiva - É a habilidade de concentrar a atenção, ou seja, habilidade de evitar distrações por causa de estímulos tanto externos (ex. barulho), ou por causa de estímulos internos (ex. pensamento).
- Atenção alternada - É a habilidade de se mudar o foco da atenção ou alternar entre diferentes tarefas que tenham diferentes níveis de exigência.
- Atenção dividida, também conhecida como multitarefa - É a habilidade de responder simultaneamente a múltiplas tarefas, é a capacidade de processar duas ou mais respostas ou reagir a duas ou mais demandas diferentes simultaneamente.

O desenvolvimento da atenção é fundamental para o processamento de mais informações eficientemente. Como as demais capacidades cognitivas, a atenção melhora com a prática.

## **Memória**

A memória é a possibilidade de se recordar o passado. Com a ausência dela, a vida seria uma série de encontros sem sentido, pois não manteria relação com o passado e não teria utilidade para o futuro. Com isso impossibilitaria a transmissão de todo o conhecimento que o homem construiu por meio da história e, do ponto de vista pessoal, não existiria as bases para a estruturação psíquica, que exige o registro das vivências organizadas no tempo. Portanto, a memória é imprescindível no processo de aprendizagem.

A memória pode ser classificada conforme o tempo de armazenamento das informações e segundo o conteúdo armazenado.

Segundo o tempo de armazenamento das informações, podem-se encontrar duas fases na memória: memória de curto prazo (memória imediata e memória de trabalho); memória de longo prazo (memória declarativa – informações sobre fatos; e memória procedimental – habilidades e hábitos).

Conforme o conteúdo que é armazenado, a memória pode ser: memória sensorial (visual, auditiva, cinestésica, e entre outros); e memória declarativa (chamada de memória consciente ou explícita; é a memória para a informação objetiva).

Em relação à memória declarativa, conforme aquilo que se recorda é subdividida em: memória episódica e memória semântica.

- Memória episódica, como o próprio nome diz, guarda os dados do que aconteceu em um determinado espaço e tempo. Dentro desse tipo de memória está a memória biográfica, que se refere a tudo o que compõe a própria história da pessoa.
- Memória semântica, refere-se à memória geral, aos fatos relacionados com o mundo, às regras da lógica, tabuadas, entre outros.

Para que a pessoa aprenda com sentido e significado o novo material; é muito importante que este esteja conectado a suas experiências prévias. Não se pode esquecer que para que qualquer aprendizagem aconteça, o fator emocional é primordial: não ocorre uma aprendizagem se existir uma interferência afetiva. Há

também as condições básicas para que a aprendizagem seja possível, é necessário que a pessoa que aprende tenha tempo suficiente para processar essa informação.

## Pensamento

Para Piaget o pensamento aparece antes da linguagem, e é apenas uma das suas formas de expressão. É definido como a capacidade psicocognitiva para a resolução de problemas novos utilizando a experiência que a pessoa possui. Piaget observa que o pensamento da criança é estruturado em quatro etapas. Segundo Furth e Wachs (1979, p. 321-322):

[...] as crianças não aprendem a pensar, as crianças pensam. Quando pensam (...) desenvolvem mecanismos mais avançados de pensamento. Por essas razões, pode esperar-se que uma ênfase sistemática sobre o pensamento, durante o período prolongado, fará seu impacto, ao passo que a preocupação com o aprendizado ou estratégias do aprendizado podem deixar de mostrar efeitos de transferência.

O pensamento é caracterizado da seguinte forma:

- Sua natureza histórico-social – o desenvolvimento do pensamento é possível à medida que o indivíduo interioriza o patrimônio cultural humano objetivando nos produtos materiais e intelectuais (linguagem, ciência, artes, entre outros.) que recebe ao nascer como legado das gerações passadas.
- Seu caráter ativo – a pessoa exerce um papel ativo no desenvolvimento intelectual por meio das atitudes que mantém frente a seu entorno. A motivação tem uma grande importância, pois é ela que impulsiona a busca cognitiva de um indivíduo para resolver determinado problema.
- A natureza processual do pensamento – deve-se entender o pensamento como um processo. Do ponto de vista neurofisiológico ele é entendido como a formação e estabilização de um sistema cerebral funcional. Do ponto de vista psicológico é visto como uma ação mental que é atualizada quando a pessoa é apresentada a um problema a resolver.
- O pensamento é concebido – baseado num sistema de instrumento e operações socialmente produzido que a pessoa foi interiorizando no decorrer da sua vida.

- A unidade do cognitivo e do afetivo no pensamento – é concebido como um processo cognitivo apoiado e impulsionado pelo emocional.
- A direcionalidade consciente do pensamento – o pensamento é concebido com orientação a um objetivo consciente formulado.
- O caráter antecipativo do pensamento – a função vital do pensamento humano se refere à capacidade de prever as consequências de um determinado acontecimento, o que permite orientar e regular o comportamento.

### **Processamento psicomotor**

Segundo Galvão (1995, p. 73) apud Wallon, sobre o desenvolvimento físico e intelectual, Wallon afirma que “além do movimento ter relação com o mundo físico, também tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição”. Como se pode ver:

Os movimentos da atividade cognitiva fazem com que o movimento se integre à inteligência. A criança torna-se capaz de prever mentalmente a frequência e as etapas de atos motores cada vez mais complexos. Integrado pela inteligência, o ato motor sofre um processo de internalização. Esta possibilidade de virtualização resulta na redução da motricidade exterior. O desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento torna a criança mais autônoma para agir sobre a realidade exterior. Diminui a dependência do adulto, que antes intermediava do mundo físico exterior.

A coordenação resulta da harmonia entre as ações musculares, tanto em repouso como em movimento, em resposta a determinados estímulos. É baseada na tomada de consciência do corpo e envolve a flexibilidade no controle motor e nos distintos mecanismos que são utilizados para o ajuste corporal durante o movimento.

### **Linguagem**

A aquisição da linguagem desempenha um papel decisivo na compreensão do mundo e na transmissão de valores pessoais, sociais e culturais. A linguagem vai se construindo pouco a pouco desde o nascimento. A criança utiliza o código da linguagem para formular seus sentimentos, suas sensações e valores, para transmitir



e receber informações. A aquisição da linguagem exige a coordenação de várias funções, aptidões e também a intervenção de diferentes órgãos.

Pode-se falar em dois grandes grupos de fatores que condicionam o desenvolvimento da linguagem: Fatores relacionados com a criança e fatores relacionados com o tipo de vínculo entre pais e filhos:

- *Fatores relacionados com a criança* – para que ocorra um desenvolvimento adequado da linguagem, a criança deve ter desde o seu nascimento estruturas neuromotoras sensoriais e mentais adequadas, além de conservá-las ao longo do seu desenvolvimento.

- *Fatores relacionados com o tipo de vínculo entre pais e filhos* – Não se pode duvidar sobre a forte influência que o meio social exerce sobre o desenvolvimento da linguagem, pois poderá favorecê-la ou inibi-la a depender das circunstâncias. É a mãe quem em primeira instância realiza o trabalho em casa de estimulação linguística. Esse trabalho é realizado por meio de situações cotidianas com o bebê, como: a atenção da mãe as necessidades; a fala constante da mesma com a criança e observação no progresso do bebê. É a mesma quem oferece a criança os sons que durante a amamentação, o banho, os preparativos para dormir, as carícias e o jogo, irão formar a comunicação expressa; é ela quem oferece um modelo verbal à criança, articula com clareza, usa frases curtas e simples apropriadas para a idade e ao desenvolvimento da criança; emprega palavras e frases estreitamente correspondentes às crianças; ensina a ela palavras novas, diferenciações entre objetos e conceito próximo.

Existem casos de mães que possuem uma ação superprotetora materna e um alto nível de ansiedade, que temem que seus filhos cresçam e os controlam com estreita dependência. Nesse caso a linguagem na criança aparece, mas, não evolui, a criança utiliza uma linguagem de bebê.

Existem mães que tentam disfarçar sua rejeição ao filho por meio de atitudes superprotetoras ou mães que não assumem seus filhos. Nesses dois casos, podem-se encontrar paralisações no desenvolvimento da linguagem dessas crianças.

É nesse instante que se torna imprescindível à atuação dos pais na colocação dos limites para assim favorecer a entrada da criança no mundo simbólico. A atitude firme dos pais permite à criança fazer progressos no uso da linguagem. Quando esses limites não existem, as prováveis consequências são que a criança não recorra e ele ou que elabore um próprio que não é entendido além da sua casa. Essas são as

crianças que chegar a idade escolar ainda falando como bebês, ou que possuem dificuldade em se comunicar com as demais crianças do seu grupo.

Após uma abordagem significativa em relação às Condições Cognitivas, é importante reafirmar que a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo é classificada em quatro etapas (sensório-motor, pré-operatório, operacional concreto e operacional formal) e comprova que os seres humanos passam por uma série de mudanças previsíveis e ordenadas. Ou seja, geralmente todos os indivíduos vivenciam todos os estágios na mesma sequência, porém o início e o término de cada estágio sofrem variações dadas às diferenças individuais de natureza biológica ou do meio ambiente em que o indivíduo está inserido.

## **CONDIÇÕES FAMILIARES**

Na história da sociedade brasileira, o modelo familiar passou por diversas modificações. No Brasil Colônia, havia as famílias extensas, patriarcais, onde os casamentos eram baseados nos interesses econômicos e a mulher era destinada aos afazeres domésticos e os cuidados dos filhos. Com o fim do trabalho escravo, as novas práticas sociais e início da modernização do país, identifica-se um novo modelo familiar, deu-se então a família nuclear burguesa, constituída por pai, mãe e poucos filhos, onde o homem continuava sendo o detentor do poder e a mulher, a posição de dona de casa. Nos últimos vinte anos, a partir das várias mudanças no plano socioeconômico e cultural, relacionadas ao processo de globalização, a dinâmica e estrutura familiar tem se modificado. A ausência masculina no mercado de trabalho fez com que a mão de obra feminina aumentasse e a mulher ocupasse novos papéis.

Sabe-se que a família é indispensável na garantia da sobrevivência e proteção dos filhos, independente da estrutura familiar. Ela desempenha um papel decisivo na construção dos laços afetivos, socialização e educação dos filhos. A família é responsável pelo processo de amadurecimento psíquico e proporciona uma sustentação necessária à individuação. Os pais são responsáveis pela sustentação emocional dos filhos e orientação para que os mesmos possam lidar com as possíveis frustrações em relação aos modelos de aprendizagem.

A falta de relações familiares adequadas, devido ao pouco tempo de convívio ou desajustamentos pessoais, provoca a carência das funções materna e paterna,

fragilizando assim os laços amorosos. Se a criança não convive no ambiente familiar ideal, onde tenha organização e aceitação, ela irá buscar suprir essas faltas, fora do convívio parental, por essa razão pode desenvolver diversos transtornos de aprendizagem, que pode levar o sujeito à marginalização e ao fracasso escolar.

O aumento exagerado da jornada de trabalho diminui consideravelmente o tempo da presença dos pais com os filhos; outro aspecto é a falta de afeto que é tão importante para o aprendizado. Para tentar suprir a falta de afeto, as crianças procuram buscar meios de chamar a atenção dos pais. A dificuldade de aprendizagem de uma criança, ou de um adolescente, pode não ser mais do que uma forma encontrada de manifestar a falta, a precariedade dos vínculos familiares existentes, nesse sentido, educar não é uma tarefa tão simples, como pode parecer.

O ato de aprender não ocorre de forma solitária, é um processo vincular que exige interação entre o sujeito e o meio em que ele está inserido. E as 'Condições Necessárias', para que essa aprendizagem aconteça são de fundamental importância, para o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade; como está explícito e elaborado em todo o corpo desse artigo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

COSTE, Jean Claude. **A Psicomotricidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

CRIYSTAL, D. **Linguistes**. 2nd. Ed: Pinguim. 2000.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FURTH, H. e WACHS, H. **Piaget na prática escolar**. São Paulo: Ibrasa, 1979.

GALVÃO, I. Henri Wallon. **Uma concepção dialética de desenvolvimento infantil.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIRARDI, Maria José. Brincar de Viver o Corpo. In: PICCOLO, Vilma L. Nista. **Educação Física Escolar...** Ser ou não ter. São Paulo: Unicamp, 1993.

MACEDO, Lino de *et al.* **Quatro cores, senha e Dominó:** Oficina de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MAHONEY, Abigail. **Afetividade e o processo-aprendizagem.** São Paulo: Loyola, 1993.

MAHONEY, Abigail Alvarenga, (2000). **Introdução.** In: Henri Wallon – Psicologia e educação. São Paulo: Loyola.

MIZUKAMI, Maria da Glória Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. Cap.04.

MORAIS, A.M.P. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura.** Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1994.

PIAGET, J. **Psicologia da primeira infância.** In KATZ, David. Psicologia das idades. São Paulo: Manole, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone/Edusp, 1996.

WALLON, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Vega, 1979.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1993.

**Capítulo 2**  
**ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR SOBRE A  
DIVISÃO DO TRABALHO EM CLASSES SOCIAIS**

*Ana Paula Gonçalves Portela*  
*Crisna Sousa Maia Santos*

## ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR SOBRE A DIVISÃO DO TRABALHO EM CLASSES SOCIAIS

**Ana Paula Gonçalves Portela**

*Mestranda em Educação e Tecnologia ProfEpt – IFBA. Especialista em Metodologia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pedagoga pela UNIJORGE. Docente*

*Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Camaçari/BA. E-mail:*

[goncalves.ana@hotmail.com](mailto:goncalves.ana@hotmail.com)

**Crisna Sousa Maia Santos**

*Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Pedagoga pela FEBA.*

*Docente Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Camaçari/BA. E-mail:*

[crisna.arquivos@gmail.com](mailto:crisna.arquivos@gmail.com)

**Resumo:** A proposta do Ensino Médio Integrado - EMI é romper com a segregação do ensino em classes sociais através da concepção de uma formação que integra a ciência, a cultura e o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, tem o intuito de habilitar o educando com o nível técnico profissional de nível médio para evoluir tanto para o nível superior, quanto para o mundo do trabalho. A integração apresenta sentido filosófico tendo em vista a visão de mundo, de sociedade que está relacionada com o conceito de cidadão que a escola deseja formar. O presente artigo tem como objetivo colocar em pauta a dualidade estrutural da educação historicamente marcada pela segregação da sociedade em classes. Desse modo, apresenta alguns desafios e um breve contexto histórico das questões sociais e culturais que fortalecem a dualidade estrutural na educação. Como metodologia, utilizou-se da pesquisa teórico-conceitual, cujo dados foram levantados através da análise bibliográfica. O estudo evidenciou a necessidade de investimento do poder público na infraestrutura, implementação de propostas pedagógicas emancipadoras e contra hegemônicas que favoreça a educação humana e integral para o mundo do trabalho. Mostrou ainda que o desenvolvimento profissional para os docentes que atuam no EMI fortalece e incentiva o ressignificar do fazer pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Ensino Médio. Formação de professores.

**Abstract:** The proposal of Integrated Secondary Education - EMI is to break with the segregation of education in social classes through the conception of a formation that integrates science, culture and work as an educational principle. In this sense, it aims to enable the student with the professional technical level of medium level to evolve both to the higher level and to the world of work. Integration has a philosophical sense in view of the world view, of society that is related to the concept of citizen that the school wants to form. This article aims to discuss the structural duality of education

historically marked by the segregation of society into classes. Thus, it presents some challenges and a brief historical context of the social and cultural issues that strengthen the structural duality in education. As a methodology, theoretical-conceptual research was used, whose data were collected through bibliographic analysis. The study highlighted the need for public power investment in infrastructure, implementation of emancipatory and counter-hegemonic pedagogical proposals that favor human and integral education for the world of work. It also showed that professional development for professors who work at EMI strengthens and encourages the resignification of pedagogical practice.

**Keywords:** Professional education. High school. Teacher training.

## INTRODUÇÃO

As transformações sociais, políticas e econômicas influenciam a educação na mesma medida que depende do tipo de conhecimento que é produzido pela ciência colaborando na criação e difusão de uma visão de mundo. Para Saviani (2007) trabalho e educação são atividades especificamente humanas dada a capacidade do homem de trabalhar e se educar que advém da sua racionalidade.

O Ensino Médio Integrado - EMI repercute como uma política educacional que incorpora o Ensino Profissional Técnico e o Ensino Médio, para os concluintes do ensino fundamental, com intuito de habilitar o educando com o nível técnico profissional de nível médio capaz de evoluir tanto para o nível superior, quanto para o mundo do trabalho, consoante ao Decreto nº 5.154/04, tal qual difere o Decreto 2.208/97 propunha a separação entre a Educação Básica e a Educação Profissional.

O presente artigo tem como objetivo colocar em pauta a dualidade estrutural da educação historicamente marcada pela segregação da sociedade em classes, asseverada pelo sistema capitalista, com uma formação de mão de obra voltada para o proletariado, paralela a formação propedêutica dedicada a classe dominante, destinada aos futuros dirigentes.

Isso posto, este estudo visa contribuir para superação deste cenário social de divisão de classes na Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Busca-se, mediante uma pesquisa teórico-conceitual embasamento que auxiliem no resignificar para formação humana integral e os apresenta alguns desafios enfrentados pela proposta de Ensino Médio Integrado. Essa pesquisa tem como característica o método de análise de fontes bibliográficas através da revisão de literatura especializada da área de educação profissional.

Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado – EMI tem a finalidade de propiciar um processo formativo que articule o fazer e o pensar contextualizado que desenvolva habilidades e competência e capacite o educando para ampliar a sua visão de mundo para agir e intervir no contexto social e cultural, através do mundo do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

Segundo Freire (1996) a escola tem a função de propiciar uma formação integral, o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo do sujeito, relacionar conteúdos didáticos a práticas sociais, de maneira a formar cidadãos críticos capazes de produzir seus meios de vida e desenvolver habilidades e competências para resolução de problemas apresentados no cotidiano. Entretanto é sabido que a existência humana não é garantida pela natureza e conforme Ciavatta (2018) o homem precisa produzir seus meios de vida, pois sem o trabalho não é possível viver.

Rememorar as marcas escravistas contribui para compreender a divisão do homem em classes que refletiu também na divisão da educação. A opressão da escravidão, ainda no tempo presente, na qual os homens brancos eram centrados nas atividades intelectuais enquanto os escravos viviam explorados com os trabalhos manuais.

Introduz-se, assim, duas modalidades de educação: uma para classe trabalhadora, para os escravos, serviçais, operários e outra para classe dominante, os proprietários, empresários.

Os desafios do EMI está para além da permanência nos cursos, exige articulação com as famílias, conhecimento da divisão social do trabalho por parte dos educandos e seus familiares. Se faz necessário compreender as influências históricas das condições sociais e culturais que exigem maturidade e conhecimento da esfera política para efetiva transformação da realidade mediante o olhar crítico para o seu lugar de pertencimento na sociedade de classes.

Da mesma forma, não faz sentido apresentar para os educandos, apenas na última etapa da Educação Básica, no Ensino Médio, o trabalho como princípio educativo. É importante pensar que seja contemplado no decorrer do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano, um novo nível de ensino, momento no qual o jovem encontra-se no processo de saída da adolescência para fase adulta, momento que por si só traz mudanças físicas, hormonais (biológicas), e psicológicas. Lidar com o desconhecido, discussões e conteúdos nunca experimentados ou abordados nas



etapas anteriores ao Ensino Médio, como por exemplo, no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) é desafiante e pode ser frustrante.

Nesse sentido surge o questionamento: como abordar o trabalho como princípio educativo no EMI se a formação antes dessa última etapa não é integrada? Sobre o princípio educativo na educação básica, elemental Moura (2012) destaca que a escolha profissional ocorre após a maturidade intelectual. Para escolher é necessário conhecer as possibilidades.

A integração apresenta sentido filosófico tendo em vista a visão de mundo, de sociedade que está relacionada com o conceito de cidadão que a escola deseja formar, o conceito de EMI na perspectiva da formação humana integral e o projeto político pedagógico que visa integrar o trabalho a ciência e a cultura em todas as etapas da educação.

A formação docente é outro quesito desafiante no que tange a necessidade de desenvolver competências e habilidades para formação geral, área propedêutica e profissional, área técnica, no EMI. Como formar um professor para o EMI? Quais propostas pedagógicas favorecem o entendimento discente sobre os espaços do EMI?

Cabe ressaltar que a noção de desenvolvimento profissional se pauta em uma perspectiva que integra uma visão para além da perspectiva individualizante, mas que privilegia a participação coletiva interessada em discutir de forma contínua a prática docente, o currículo escolar, visando a formação integral da classe trabalhadora.

## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13/7/2010) ao apresentar o conceito de Educação Básica assevera ser “direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania” (BRASIL, 2013, p. 17), confirma a relevância da permanente necessidade de formação docente, uma vez que assegura que “da aquisição plena dos direitos depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos definidos na Constituição, art. 227, destaca o direito à profissionalização entre os direitos fundamentais a serem assegurados com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado” (BRASIL, 2013, p. 206).

Nesse sentido o professor precisa questionar, ser estratégico, isto é, criticar e elaborar o conhecimento. Deve apropriar-se dos saberes específicos da sua área para articular os conhecimentos conforme Morin (2008) na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos educandos com os quais está lidando. Em seu art. 6º, as Diretrizes ao elencar os direitos sociais do cidadão brasileiro, relaciona os direitos à educação e ao trabalho.

Inúmeros são os desafios do trabalho docente na Rede Pública de Ensino entre eles a necessidade de recriar a escola face às exigências da Educação Básica, em especial a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013, p. 16).

Os desafios enfrentados são múltiplos: socioeconômicos que no Brasil obriga os filhos da classe trabalhadora a buscar complementar a renda bem antes de completar 18 anos o que reflete na evasão escolar, desigualdade de oportunidades, aprendizagem e acesso ao ambiente escolar; ações e políticas públicas para atender a necessidade de recriar a escola, estrutura e valorização docente nem sempre são céleres.

Associando-os às múltiplas atribuições assumidas pelo docente, perspectivas profissionais confirmam a necessidade de constante ressignificação da prática docente e busca pelo desenvolvimento profissional, mesmo com os conhecimentos acadêmicos da formação inicial, conforme as reformas educacionais, especialmente a partir dos anos 1990, com a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), o Parecer CNE/CP nº 02, de 9 de junho de 2015 (PÉREZ et al., 2017), destinadas aos Cursos de Licenciatura e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Em consonância as Diretrizes Nacionais da Educação Brasil (2013) o professor (a) da Educação Básica, especialmente do EMI, deve estar apto para gerir as atividades didático-pedagógicas de sua competência. Dado que a prática docente perpassa a técnicas, mas também políticas, ética, estética e tecnológica. Visto que terão de desenvolver habilidades com ética e inovação e voltadas para a nova realidade do mundo do trabalho.

Segundo Nóvoa (1992) o ressignificar os saberes, romper ou aprimorar práticas conservadoras do processo de ensino e aprendizagem, frente a diversidade do contexto cotidiano da sala de aula, o (a) docente, a partir da necessidade de inovar,

busca novas práticas para incorporar a sua formação inicial. A inovação de que se fala refere-se à mudança e melhoria que envolve diversos contextos relacionados à educação como currículo, programas de ensino, uma base unitária para todos, embasada na concepção de formação humana integral na escola, por exemplo.

## **PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO – EMI**

O EMI traz a proposta de educação geral e profissional mediada pelo trabalho. Integrar os processos educativos e os processos produtivos, o ensino técnico e científico que através da educação de qualidade propicie uma condição de emancipação em detrimento da formação de mão de obra operária para o mercado de trabalho. Para Ramos (2017) a ideia é projetar o jovem criativo, emancipado capaz de intervir e transformar o mundo do trabalho.

Vivemos em um momento histórico de muitas transformações sociais e culturais que têm modificado o mundo do trabalho tornando a identidade docente dinâmica e em constante renovação. Segundo Freire (1996) acompanhar esse processo exige conhecer o que não conheço para apresentar novas propostas que estimulem a criatividade e reflexão crítica do educando, reconhecendo sempre as múltiplas leituras de mundo envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Alcançar uma sociedade justa e igualitária é um dos objetivos dessa formação integral para os trabalhadores e seus filhos, mas o contexto socioeconômico do Brasil, com uma sociedade periférica e capitalista, distancia dessa realidade. A formação profissional, considerando a desigualdade social e o desemprego, para classe trabalhadora que precisa trabalhar antes dos 18 anos para completar a renda familiar acaba por ser mais valorizada.

Além disso, a proposta de formação integral que visa desenvolver o sujeito na sua plenitude deveria ser uma concepção norteadora do Estado para a educação, um princípio das instituições escolares, independente da classe social do educando, para romper a educação fragmentada, descontextualizada que forma para mercado o trabalho.

Entretanto, a oferta segue sem a devida valorização necessária no que tange o desenvolvimento da criticidade e autonomia do sujeito no processo de ensino e aprendizagem, com objetivo de manter o modelo neoliberal e a dualidade estrutural

que mantém a classe trabalhadora de um lado e da classe burguesa do outro, no campo da educação, assim como, nas demais esferas da sociedade.

Nesse sentido, é indubitável, o desenvolvimento profissional com olhar na excelência do processo pedagógico conforme Brasil (2013, p. 206) para melhorar atender “a educação para a vida e o mundo do trabalho, sobretudo, como um direito social inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento”.

Portanto, o exercício da docência na EMI exige formação continuada para ressignificar às práticas pedagógicas, na contemporaneidade. Assim como revelar as estratégias utilizadas para atender o teórico e viabilizar o desenvolvimento de habilidades e competências.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os conhecimentos científicos apresentados no ambiente acadêmico capacitam para a crítica e reflexão. Desenvolver a habilidade de posicionar-se criticamente é importante para os jovens em formação na última etapa da Educação Básica.

O docente precisa estar munido dos conhecimentos científicos do ambiente acadêmico voltados para a didática do ensino, psicologia da aprendizagem, conhecimentos técnicos específicos da sua área entre outros que o capacitem para fazer essas conexões e desenvolver competências e habilidades pertinentes a modalidade de ensino. A prática fundamentada contempla os educandos quanto ao processo de ensino e aprendizagem através da atuação mais assertiva na proposição de estratégias e propostas pedagógicas.

Nesse sentido Ferreira (2017) concebe docência atividade plural e repleta de dilemas pelo fato de ser uma profissão essencialmente humana, ou seja, se sustenta por meio de relações e interações entre seres humanos. O exercício da docência, atividade própria da atuação do professor, está relacionada à essência do sujeito carregado de valores construídos antes do ingresso na carreira docente, formação e prática do exercício profissional.

Sob esse prisma, diante do exposto é incontroverso a necessidade de intervenção e aplicação de políticas públicas eficaz por iniciativa governamental. Já que o governo deve agir como pai da sociedade e conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB garantir educação pública de qualidade para todos.

Dessa forma, a integração dos conteúdos escolares às práticas sociais exige do professor auxiliar o educando a avançar no processo de construção do conhecimento sem distanciar-se do papel de mediador da aprendizagem, ou seja, ficar preso às disciplinas, planejamento e avaliação. Portanto, segundo Cortizo, Ferreira e Farias (2017) as diversas áreas do conhecimento precisam estar contextualizadas com intuito de proporcionar o aprendizado significativo para vida através da prática reflexiva e investigação.

No campo dos saberes necessários à formação integral para Ciavatta (2018) os educandos são diversos e precisam estar conectados às práticas sociais, uma vez que, é indispensável para a capacidade de exercer com plenitude o direito à cidadania. Quanto a organização curricular Moura (2012) compreende o desenvolvimento profissional relevante ao propor um posicionamento crítico das atividades didático-pedagógicas dado ao seu caráter político, ético e estético como forma de produção e de vida ao integrar o trabalho como princípio educativo ao processo formativo.

Evidencia-se, portanto, que os saberes são plurais requerem políticas públicas para atender às diversas necessidades educacionais como déficit na formação pedagógica, investimentos materiais e recursos nas instituições públicas de ensino, mais eficácia no processo de acompanhamento dos educandos e o incentivo e valorização aos docentes para fortalecer o EMI de forma relacional com os demais elementos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. [s.l: s.n.]. BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. p. 581, 2018.

CASTAMAN, A. S.; DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA, A. M.; DE OLIVEIRA, D. **A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional**. Revista Diálogo Educacional, v. 16, n. 50, p. 1009, 14 jul. 2017.

CIAVATTA, M. **Caminhos da Educação Socialista**. Revista Trabalho Necessário, v. 16, n.29, p.28-53. 2018.

CORTIZO, T. L.; FERREIRA, E. S.; FARIAS, M. DE L. S. O. **Saber profissional docente: autoridade ao espelho da autonomia na escola contemporânea**.

Educação Unisinos, v. 21, n. 1, p. 60–69, 2017.

CRUZ, L. M. **A conscientização e o compromisso profissional para a mudança social: reflexões freireanas.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 1, p. 114–120, 2020.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes.** Acta Scientiarum. Education, v. 39, n. 1, p. 79–89, 15 dez. 2017.

HETKOWSKI, T. M.; JAÑA, C. M. **Formação continuada em programas de mestrado profissional em educação.** Revista Humanidades e Inovação, v. 7, p. 219–230, 2020.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. **Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores.** Educação & Formação, v. 4, n. 10, p. 180–194, 2019.

MOURA, Dante Henrique. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir de seu eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.** Revista LABOR nº7, v.1, 2012

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Revista Brasileira de Educacao, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 11a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2008.  
NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. **Produção legislativa e constituição de políticas para a formação de professores no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 27, p. 177–202, 2020.

RAMOS, E M.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação,** 2012

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo, Autores. 2003.

**Capítulo 3**  
**FEIRAS DE CIÊNCIAS COMO REVOLUÇÃO**  
**PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE**  
**ORIENTADORES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**  
*Lucas da Silva Leivas*  
*Gabriela Rodrigues Noal*  
*Mayra da Silva Cutruneo Ceschini*

## **FEIRAS DE CIÊNCIAS COMO REVOLUÇÃO PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE ORIENTADORES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**Lucas da Silva Leivas**

*Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura (UNIPAMPA), Pesquisador e bolsista do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação – GRUPI, [leivaaslucaas@gmail.com](mailto:leivaaslucaas@gmail.com)*

**Gabriela Rodrigues Noal**

*Mestranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria, Pesquisador e bolsista do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação – GRUPI, [noalgabriela@gmail.com](mailto:noalgabriela@gmail.com)*

**Mayra da Silva Cutruneo Ceschini**

*Professora atuante na Educação Básica e Superior, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação – GRUPI, Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa, [mayraceschini@gmail.com](mailto:mayraceschini@gmail.com)*

**RESUMO:** Este texto é fruto de uma pesquisa-ação, cujo objetivo foi relacionar a potente ferramenta que são as feiras de ciências e seu papel revolucionário e significativo na construção da identidade docente dos professores em formação durante a orientação de atividades de iniciação científica. A pesquisa se deu a partir da participação dos bolsistas do PIBID na FECIPAMPA, mobilizando estudantes das escolas-campo do Programa a se integrarem na feira científica, produzindo pesquisas orientadas pelos docentes em formação, durante o período de ensino emergencial remoto ocasionado pela crise sanitária da COVID-19. As feiras mostraram-se excelentes meios para a construção de conhecimentos críticos e criativos pelos estudantes, de forma integradora e propulsora do protagonismo discente. Constatou-se que as feiras de ciências são experiências formativas revolucionárias e que surtiram significância na formação identitária dos sujeitos docentes, além de se mostrarem como uma possibilidade potente para os professores (re)pensarem suas estratégias metodológicas e desenvolverem pesquisas na área do ensino, devendo ser fomentadas nas escolas e universidades como espaço formativo.



**Palavras-chave:** Formação Docente. Identidade Docente. Protagonismo. Ensino de Ciências. PIBID.

**ABSTRACT:** This text is the result of an action research, whose objective was to relate the powerful tool that science fairs are and their revolutionary and significant role in the construction of the teaching identity of teachers in training during the orientation of scientific initiation activities. The research was based on the participation of PIBID scholarship holders in FECIPAMPA, mobilizing students from the Program's field schools to join the science fair, producing research guided by teachers in training, during the period of remote emergency teaching caused by the health crisis of the COVID-19. The fairs proved to be excellent means for the construction of critical and creative knowledge by students, in an integrative and propelling way of student protagonism. It was found that science fairs are revolutionary formative experiences and that they were significant in the identity formation of teaching subjects, in addition to showing themselves as a powerful possibility for teachers to (re)think their methodological strategies and develop research in the area of teaching, having to be promoted in schools and universities as a training space.

**Keywords:** Teacher Training. Teacher Identity. Protagonism. Science teaching. PIBID.

## INTRODUÇÃO

A aproximação dos cidadãos à ciência é algo que almejamos a muito tempo, mas que ainda esbarra em uma comunicação ineficiente entre a sociedade civil e os bancos acadêmicos e científicos (FILHO; RODRIGUES; FERNANDES, 2021). Sabendo da dificuldade de levar o conhecimento científico para as grandes massas, de forma a ser realmente internalizado, várias estratégias são promovidas pelos centros de pesquisas e universidades, como eventos de ensino e extensão, dentre eles as feiras de ciências. Estas fornecem um contato não só como ouvinte, mas também como integrante do processo de construção dessas mostras científicas, como pesquisador e pesquisadora, partindo da investigação, geralmente advinda de uma situação problema vivenciada, até a exposição dos dados obtidos, fomentando diálogos acerca dos achados que mobilizaram a pesquisa dos envolvidos (FARIAS; GONÇALVES, 2007).

Concorda-se com Pavão e Lima (2019) ao destacarem esses espaços de partilha de saberes propiciados por feiras como algo marcante na vida dos educandos e de todos os membros desse processo, justamente por atividades como essas possuírem um caráter indutor de autonomia criativa para realização de pesquisas científicas envolta de aspectos cotidianos, muitas vezes emergentes. Ainda segundo

os autores, só há ganhos para a comunidade em realizar atividades como essa, pois mesmo cada trabalho de pesquisa seguindo sua temática, ao final tudo está conectado a um aspecto geral de transformação, às leituras da realidade, indo muito além do que foi planejado no currículo, que, por vezes, é incorporado nessas feiras para se conseguir dar conta do previsto na grade escolar/acadêmica.

Um fator ligado diretamente a realização dessas feiras é o desenvolvimento pessoal dos sujeitos no processo interacional, visto que passam a valorizar mais sua localidade e sua escola, com contextualização e sentimento de pertença. De acordo com Silva (2018), a identidade dos estudantes vai se desenvolvendo por meio do pertencimento em divergentes espaços de convivência, sendo muitas dessas esferas propiciadas durante a etapa escolar. Ainda para a autora “pertencer constitui dividir características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença” (SILVA, 2018, p. 4). Dessa maneira, as feiras de ciências, por promoverem esses ambientes de entrosamento, acabam sendo uma ferramenta propulsora de narrativas experienciadas, pois aliam o prático ao teórico, além de terem a potencialidade de dar início e continuidade ao “desenvolvimento de projetos interdisciplinares, com leitura da realidade, contextualização, apropriação de conceitos em diferentes áreas do conhecimento, cálculos, pesquisa e produção textual, desenvolvimento de habilidades e atitudes” (PAVÃO; LIMA, 2019, p. 6).

Assim, o objetivo do trabalho aqui apresentado foi relacionar a potente ferramenta que são as feiras de ciências e seu papel revolucionário e significativo na construção da identidade docente de professores em formação durante a orientação de atividades de iniciação científica. Dessa forma, foi utilizada a metodologia da pesquisa-ação com análise qualitativa dos dados, caracterizando-se por ser descritiva e de cunho exploratório (GIL, 2008).

## **AS FEIRAS DE CIÊNCIAS COMO REVOLUÇÃO PEDAGÓGICA E CIENTÍFICA**

As feiras de ciências no formato que temos contato e conhecimento, nasceram em 1928, nos Estados Unidos e, são marcadas no seu processo histórico como movimentos de divulgação científica que promovem o estímulo ao desenvolvimento de atividades com potencial transformador (REIS, 2018). Ainda, segundo Reis (2018), revolucionamos à medida em que concebemos maneiras de produzir e demonstrar os

princípios científicos, mesmo em um país como o nosso, cujo a maioria das escolas não possuem meios que propiciem facilidade e acessibilidade ao fazer pedagógico-científico, além de que, há grande defasagem na disposição de laboratórios de ciências nas instituições de Educação Básica.

Essa revolução pedagógica, como enfrentamento de obstáculos político-sociais que dificultam a produção científica e passam por uma ruptura de paradigmas tradicionais do ensino de ciências, buscando por progresso e melhorias às situações vulneráveis das comunidades, também pode ser entendido como uma inovação pedagógica no fazer educacional. Visto que, para Pavão e Lima (2019) os trabalhos realizados e expostos em feiras de ciências envolvem educadores e educandos que são induzidos por anseios próprios e coletivos a realizarem tais atividades de pesquisa, com intuito de identificar e melhorar problemas da realidade social vivenciada por eles. Indo de acordo com o viés teórico de inovação pedagógica explanado por Singer (2018), como construção e aprendizagem de novas formas e conceitos que possam vir a impactar positivamente a comunidade que vivencia tais adversidades, demonstrando o quanto as feiras de ciências também são movimentos que podem carregar ideais inovadores na sua prática.

No quesito de revolucionar cientificamente, Pavão e Lima acreditam que a feira de ciência é algo muito maior que só um evento de amostras científicas dos trabalhos de pesquisa realizados, sendo algo que,

Desempenha papel decisivo na educação científica de alunos, professores e visitantes. Aproveita o potencial criativo e produtivo de crianças e jovens, valoriza o papel do professor como orientador, integra famílias e comunidades, promovendo um intenso movimento para descobrir, apresentar soluções e contribuir de forma significativa na construção de conhecimento e tecnologia a serviço de um mundo sustentável e mais confortável (PAVÃO; LIMA, 2019, p. 9).

Além de que, muito desse material que é produzido, posteriormente é escrito e publicado, gerando popularização dos achados e divulgação dos conhecimentos obtidos.

Contudo, sem políticas públicas permanentes e decisivas que garantam apoio às feiras de ciências, elas continuam apenas ganhando visibilidade nos espaços onde ocorrem e sendo articuladas dentro das práticas pedagógicas dos profissionais da educação, numa revolução pedagógica e científica local. Assim, angariando respostas às demandas do setor educacional, necessitam de mais incentivo para o fazer

pedagógico-científico com qualidade, de forma prazerosa e assegurada financeiramente (PAVÃO; LIMA, 2019).

### **A INCURSÃO DOS BOLSISTAS PARA A PARTICIPAÇÃO NA FECIPAMPA**

Durante o ano de 2021, em meio à pandemia da COVID-19, ocorreu a realização da I FECIPAMPA, uma ação do Programa de Feiras de Ciência da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), no formato virtual. Esse programa é fruto da articulação entre os *campis* da Unipampa, organizada pelo Comitê Científico do Programa de Feiras de Ciência da Unipampa (Profecipampa) e pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proext). A ideia foi realizar o chamamento a professores e estudantes da Educação Básica de diferentes cidades para realização de trabalhos de pesquisa, sua escrita em forma de resumos simples e apresentação por meio de vídeos enviados à organização da FECIPAMPA, posteriormente publicizados em um canal da plataforma *YouTube*. A Feira contou com etapa local – Feiras Integradoras – e regional, que reuniu os melhores trabalhos de cada cidade.

Em paralelo, no mesmo cenário pandêmico e de ensino emergencial remoto, estava ocorrendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ao qual o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unipampa participava por meio do núcleo Ciências/Biologia, proporcionando aos licenciandos bolsistas contato com as escolas-campo, pertencentes a rede de Educação Básica, promovendo a realização de incursões teórico-práticas e de intervenções pedagógicas no formato remoto.

Com o surgimento da oportunidade de participação na FECIPAMPA, promovida pela Universidade, os bolsistas divulgaram a ideia para as turmas que estavam trabalhando e os estudantes se movimentaram para elaborar trabalhos de pesquisa, partindo de temas emergentes de sua comunidade. No Quadro 01, a seguir, constam os trabalhos de pesquisa realizados com os estudantes das escolas-campo em conjunto com os bolsistas do PIBID - Ciências Biológicas da UNIPAMPA - Campus São Gabriel.

Quadro 01: Trabalhos de Pesquisa realizados com os estudantes das escolas-campo em conjunto com os bolsistas do PIBID - Ciências Biológicas e submetidos à I FECIPAMPA.

Títulos dos trabalhos	Grau de escolaridade das turmas envolvidas	Linhas de pesquisa
SUPER-BIOLÓGICOS: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA A PARTIR DOS PODERES DE PERSONAGENS DOS QUADRINHOS	8º ano	Alfabetização Científica e os processos Biológicos envolvendo os poderes dos super heróis
INVESTIGANDO PROBLEMAS AMBIENTAIS: UM OLHAR CRÍTICO-TRANSFORMADOR SOBRE A NOSSA COMUNIDADE ESCOLAR	9º ano	Investigação sobre os problemas ambientais vivenciados pelos integrantes da comunidade, compreendendo suas origens e fazendo proposições de mitigação.
NOSSA AÇÃO POTENTE ATÉ A VACINA CHEGAR	6º ao 9º ano	Investigações sobre ações da COVID-19 no organismo e o que poderia ser feito a partir do individual para melhorar o sistema imunológico enquanto a vacina não chegava para os mais jovens.
HORTAS VERTICAIS: CRIAÇÃO DE VASOS A PARTIR DE GARRAFAS PET	7º ano	Compreensão de como a elaboração de hortas verticais com garrafas PET podem despertar a imaginação e a criatividade, exercitando a coordenação e promovendo a conscientização sobre a reutilização de materiais recicláveis.

Fonte: Autores, 2022.

Os trabalhos para a FECIPAMPA abordavam temáticas com diferentes metodologias e apresentavam reflexões dos estudantes perante as problemáticas ambientais, sociais e culturais, imbuídos pelo contexto da realidade local e que eram considerados interessantes para se estudar mais profundamente pelos membros de seus grupos. Desses apresentados no Quadro 1, podemos observar linhas de pesquisa que vão desde a Educação Ambiental à Alfabetização Científica, temáticas essas extremamente importantes que deveriam ser obrigatórias dentro dos currículos escolares.

## EXPERIÊNCIA FORMATIVA ENQUANTO ORIENTADORES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Os autores dos trabalhos foram estimulados a relatar suas experiências em formato de produções científicas, com o intuito de aproximá-los da iniciação científica, assumindo um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo foi um desafio na perspectiva formativa para os bolsistas, pois estes educandos da rede básica não estavam sendo sujeitos ativos durante o período pandêmico e muito menos habituados com os processos do fazer científico. Os bolsistas tiveram de ensiná-los e motivá-los a realizar todo o procedimento desde a pesquisa até a escrita, pois os estudantes apesar de sugerirem o tema abordado para o trabalho, sentiam-se inseguros na forma em como buscar e relatar seus achados.

Enquanto educadores em formação, o ato de orientar foi uma experiência magnífica, pois promoveu uma inserção por completo em um projeto de ensino dentro de um espaço cujas atividades relacionadas à ciência não possuíam tanta comoção, tornando desafiador e gratificante despertar o ser científico naqueles estudantes. Para Lenz e Herber (2013) a interação por meio de projetos como as feiras de ciências desenvolvem a autonomia dos estudantes ao educar pela pesquisa e promovem uma aprendizagem significativa e contextualizada, que contribui para despertar o interesse pelas Ciências e desmistifica a visão de uma Ciência difícil ao possibilitar a investigação sobre assuntos que envolvem a comunidade escolar.

Para o desenvolvimento dos trabalhos de orientação científica, em tempos de ensino emergencial remoto, os bolsistas conseguiram realizar encontros via *Google Meet* para mobilização das pesquisas. A fim de demonstrar a importância dos movimentos na ciência e o papel necessário de cada um para a realização dos trabalhos, visto que ao longo dos dias iriam realizar pesquisas bibliográficas, entrevistas, construir materiais, criar recursos audiovisuais e muito mais, exercitando o potencial de cada um no trabalho em equipe. Mobilizando saberes e fazeres docentes diversos e construindo identidades de professores mobilizadores do conhecimento criativo e crítico de seus estudantes (PIMENTA, 1999).

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem construído a partir da FECIPAMPA, possibilitou para os professores em formação averiguar a potencialidade da atividade em várias dimensões educativas, visto que por ser mais dinâmica e envolver partilha de saberes com o grupo, fortalece-se os laços entre os

educandos, criam-se parcerias, ideias vão se moldando a partir da dialogicidade, novas situações problemas vão surgindo e, os estudantes vão sentindo-se mais seguros para socializar e protagonizar suas experiências educativas. Dessa forma, os professores estavam atuando como pesquisadores, tanto quanto os estudantes da rede básica de ensino, na tentativa de criar vínculos humanizadores para que o processo ocorresse de forma mais natural e que eles se sentissem mais encorajados e saíssem daquela postura de quem estava sendo avaliado, construindo relações e conhecimentos dialógicos e amorosos (FREIRE, 1996).

No que tange o aspecto de conteúdo programado para a intervenção, os bolsistas utilizaram-se do ensino por projeto/pesquisa para colocar esses estudantes em ação nas suas construções do saber, visto que a partir do momento que se vincularam a feira de ciências, essa por sua vez oportunizou o desenvolvimento de aulas em um contexto mais natural de investigação (FARIAS; GONÇALVES, 2007), que fomentou muitas reflexões e experiências formativas para os bolsistas envolta de suas práticas pedagógicas. Desse modo, a experiência de orientar promoveu a prática internalizada sobre metodologias que utilizaram com esses educandos e que deram certo ou não surtiram muito efeito, além da possibilidade da pesquisa no âmbito educacional que, por vezes, não é publicizada na Educação Básica (PIMENTA; LIMA, 2018).

O protagonismo que os acadêmicos proporcionaram aos estudantes durante o processo da elaboração dos trabalhos para a FECIPAMPA foi importante para que os mesmos compreendessem as temáticas que foram trabalhadas nas aulas de Ciências e que fossem contextualizadas com suas vivências, visando uma aprendizagem mais efetiva. Para a comunidade escolar, foram divulgados os materiais construídos durante as pesquisas, que serviram para orientação de algumas questões emergentes ou como informativos sobre pautas necessárias referentes à sociedade em geral. Quanto a relação da parceria com a família desses estudantes, todos responsáveis se mostraram receptivos em assinar os termos para que os integrantes, por serem menores de idade, pudessem realizar a pesquisa e divulgar seus nomes e imagens na apresentação dos achados para o público, em vídeos apresentados e veiculados na plataforma *YouTube*, além de manifestarem entusiasmo com o envolvimento de seus filhos nas atividades da feira.

Vale frisar, que os docentes em processo formativo procuraram garantir que a construção das pesquisas não se tornasse apenas uma extensão do modelo



tradicional de ensino, promovendo o uso da criatividade e da criticidade. Fomentando que os estudantes defendessem seus pontos de vista no decorrer de todo o percurso e não só seguissem as orientações e materiais que dessem um vislumbre reprodutivo de tal atividade, assegurando, assim, maior protagonismo dos mesmos. Haja vista que, segundo Farias e Gonçalves (2007) apenas reproduzir experimentos e materiais prontos limita o ser crítico dos alunos, considerando o conhecimento como algo pronto e imutável, indo de acordo com a concepção tradicional do ensino por transmissão de conhecimento do professor para o aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste trabalho foi apresentar as relações entre a potente ferramenta que são as feiras de ciências e seu papel revolucionário e significativo na construção da identidade docente de professores em formação durante a orientação de atividades de iniciação científica, visto que essas reflexões surgem do devir formativo dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa-ação em espaços educativos durante o período de ensino remoto emergencial.

Foi constatado que a feira de ciências foi um movimento revolucionário para os estudantes que se envolveram na construção do trabalho de pesquisa e se mostrou como uma potente ferramenta inovadora que culminou em experiências formativas necessárias para a prática dos professores que orientaram essas atividades. A FECIPAMPA motivou tanto os estudantes quanto os professores a trabalharem juntos, aproximando as atividades científicas com o âmbito escolar. Dessa forma, incentivar os estudantes da Educação Básica a participarem de eventos científicos é uma forma de trazer a Ciência com bons olhos, pois muitas vezes, está distante nas aulas tradicionais, além de ser muito importante para que a imagem do cientista conhecida popularmente seja desconstruída e que o interesse pela disciplina de Ciências seja incentivado.

Afora isso, compreendemos que a experiência de orientar trabalhos de iniciação científica se mostra como uma revolução pedagógica para os professores, que podem utilizar diferentes estratégias metodológicas, pensar e repensar suas práticas, bem como, utilizar o espaço de suas aulas para a construção de pesquisas na área do ensino, devendo ser fomentadas nas escolas e universidades como espaço formativo docente.



## REFERÊNCIAS

FARIAS, L. N.; GONÇALVES, T. V. O. **FEIRA DE CIÊNCIAS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS**. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, v. 3, p. 25-33. jun., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1729> Acesso em: 20 jun. 2022.

FILHO, E. B.; RODRIGUES, L. A.; FERNANDES, I. N. **FEIRA DE CIÊNCIAS: relação entre a extensão universitária e a formação docente**. Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura, Florianópolis (SC), v. 5, n. 2, p. 120 – 132. jul./dez., 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/20253>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 7ed. São Paulo: Editora Cortez. 2018.

LENZ, A. M. S.; HERBER, J. **FEIRA DE CIÊNCIAS: UM PROJETO DE INICIAÇÃO A PESQUISA**. Revista Destaques Acadêmicos. Edição Especial - Feira de Ciências/Univates. 2013

PAVÃO, A. C.; LIMA, M. E. C. **Feiras de ciência, a revolução científica na escola**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 15, n. 34, p. 1-11. nov., 2019. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1612>. Acesso em: 20 jun. 2022.

REIS, J. **Feiras de ciência: Uma revolução pedagógica (1965)**. In: Reflexões sobre a divulgação científica. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC, 2018, p. 133–151. Disponível em: [http://portal.sbpcnet.org.br/livro/ebook\\_reflexoes\\_divulgacao\\_cientifica\\_press.pdf](http://portal.sbpcnet.org.br/livro/ebook_reflexoes_divulgacao_cientifica_press.pdf). Acesso em: 20 de junho de 2022.

SILVA, A. S. **SENTIMENTOS DE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR**. Revista Brasileira De Educação Em Geografia, v. 8, n.16, p. 130–141. jul./dez., 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/535>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SINGER, H. **Inovar traz felicidade**. Nova Escola. Ed. 315. Setembro 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12509/inovar-traz-felicidade>. Acesso em: 20 jun. 2022.

**Capítulo 4**  
**GESTÃO PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS: A**  
**ESCOLA E A COMUNIDADE NO PROCESSO DE**  
**FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES**  
*Renata Mônica Pacheco Nichio*

## GESTÃO PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS: A ESCOLA E A COMUNIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

**Renata Mônica Pacheco Nichio**

*Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Educação de Cariacica - ES. E-mail:*

*renatamonica768@gmail.com*

### RESUMO

Este artigo aborda a temática relacionada à gestão participativa nas escolas, buscando compreender como a escola e a comunidade podem atuar no processo de formação integral dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada sobre o pensamento de autores brasileiros que estudam e analisam o tema, na busca por uma solução orgânica acerca de como fazer prevalecer tal proposta de administração nos núcleos de ensino. A sua relevância social está em colocar ao público amplo, maiores condições de discussão e compreensão sobre as vertentes da aplicação do poder na resolução de conflitos e observância do direito público subjetivo à educação de qualidade. A sua relevância científica concentra-se no fato de trazer para o debate acadêmico um assunto que, já depois de décadas de debates e propostas, era para ser dado como definido quanto às suas diretrizes e aplicabilidade técnica. O que se encontra como mérito avaliativo propositivo é que, esta participação, quando coordenada sob critérios pedagógicos possibilita a compreensão dos problemas que a escola enfrenta e a propor ações estratégicas que possam minimizar as interferências e, quiçá resolvê-las, através de parcerias e de ações concretas. Mostra-se necessário que a escola e seus educadores repensem a prática cotidiana, para que as pessoas tenham a oportunidade de elaborar ideias e atuar de forma consciente. Para isso, a instituição precisa romper paradigmas que imperam há décadas, rompendo com a cultura do descaso, com a automação, com o individualismo e passando a trabalhar de maneira proativa, sinérgica e coletiva visando à melhoria da qualidade educacional. Somente com todos trabalhando por um só objetivo, comunidade, corpo docente e discente e técnicos administrativos, obter-se-á uma gestão participativa eficiente e eficaz.

**Palavras-chave:** Gestão participativa. Escola e comunidade. Formação integral dos estudantes.

### ABSTRACT

This article addresses the issue related to participatory management in schools, seeking to understand how the school and the community can act in the process of integral formation of students. It is a bibliographical research, based on the thinking of Brazilian authors who study and analyze the subject, in the search for an organic solution about how to make such a proposal of administration prevail in teaching centers. Its social relevance lies in providing the broad public with greater conditions

for discussion and understanding of the aspects of the application of power in conflict resolution and observance of the subjective public right to quality education. Its scientific relevance is focused on the fact that it brings to the academic debate a subject that, after decades of debates and proposals, was to be taken for granted in terms of its guidelines and technical applicability. What is found as a propositional evaluative merit is that this participation, when coordinated under pedagogical criteria, makes it possible to understand the problems that the school faces and to propose strategic actions that can minimize interferences and, perhaps, solve them, through partnerships and concrete actions. It is necessary for the school and its educators to rethink the daily practice, so that people have the opportunity to develop ideas and act consciously. For this, the institution needs to break paradigms that have prevailed for decades, breaking with the culture of neglect, with automation, with individualism and starting to work proactively, synergistically and collectively with a view to improving educational quality. Only with everyone working for a single objective, community, faculty and students and administrative technicians, will an efficient and effective participatory management be achieved.

**Keywords:** Participatory management. School and community. Comprehensive.

## INTRODUÇÃO

A gestão participativa se mostra, *a priori*, como um intenso desafio para a administração contemporânea, em especial, quando se faz referência à área da educação, a destacar as escolas, porque o primeiro impacto é esclarecer a diferença entre participação e democracia. A primeira somente vai existir dentro de um regime democrático de direito, em que os cidadãos detêm o direito de participar da arena política, onde se determina, de maneira prévia, os elementos que irão compor e nortear as decisões administrativas.

No Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394; BRASIL, 1988; 1996) que em seus respectivos textos trazem expressa a descentralização da administração dos estabelecimentos públicos de ensino e a escola sendo um destes campos privilegiados não poderia estar fora da discussão.

Neste mesmo sentido, propõe os constituintes que o princípio da gestão escolar se pautasse em uma comunhão de ideias partícipes de todos os envolvidos no processo educacional. Daí, nascer o empreendimento de uma gestão participativa, nos moldes da Democracia que rege a República, desde então.

Segundo Lustosa (2020) uma gestão participativa se caracteriza mediante articulações técnicas e pedagógicas, todas estas voltadas em discutir metas

educacionais coletivas que podem ser pautadas por um reflexivo planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo e até mesmo por um período mais longo, possibilitando a elaboração de um plano estratégico de ação. Sendo assim, “a gestão participativa se solidifica mediante um planejamento coletivo e reflexivo das situações de ensino e de aprendizagem que visam um interesse educacional comum, as quais compartilham as informações, problematizando situações” (Lustosa, 2020, p. 34)

Tal proposta requer a participação ativa dos atores da escola, em que cada qual compreenda o seu papel e a responsabilidade que lhe cabe na prática pedagógica e na elaboração de sua práxis, em que o objetivo de toda a sistematização seja a promoção do ensino e da aprendizagem.

A gestão participativa apresenta propostas de um novo tipo de administração que envolve muita gente, muita opinião e diversidade de conhecimento. Neste contexto este modelo de gestão não exclui o tradicional, mas agrega a estas novas informações, práticas mais eficazes, aperfeiçoando o para um novo tempo, novas demandas e novas necessidades. É a atualização da gestão para lidar com as mudanças que ocorrem em todos os setores da vida humana, seja ele político, social ou educacional (CEZÁRIO et al, 2020).

Lima et al (2014) argumenta que o campo da administração escolar passou por várias transformações nos últimos tempos, buscando uma forma ideal para estabelecer suas metas. Sabendo que a proposta pedagógica é a bússola da escola, para que esta possa encontrar vieses que transformem planos em prática, o conceito de administrador foi substituído pelo de gestor nos dias atuais. A evolução do conceito de gestão atribuiu novas perspectivas a importância da ação realizada, levando a comunidade escolar a pensar sob a ótica do desenvolvimento de estratégias no cotidiano educacional (CEZÁRIO et al, 2020).

Sobrinho (2020, p. 8) destaca que “a principal característica da gestão participativa é o uso da tomada de decisão de forma coletiva, onde os colaboradores compartilham de um significativo grau de decisões com seus superiores.”

Aqui se apresenta o grande equívoco em torno do significado prático da gestão participativa, porque não implica, de modo direto, na tomada de decisão junto aos dirigentes. O que acontece é que o coletivo atua, de modo direto, nas propostas que serão analisadas pelos gestores e consideradas de forma a que represente o mais amplo desejo posto, representando, por vezes, a vontade da maioria; mas, sem a

obrigatoriedade de que esta tenha que sobressair ao processo administrativo estratégico da escola.

O princípio da gestão participativa na escola busca integrar os membros representantes da Gestão direta, do corpo docente, discente e equipe gestora, pais e servidores em geral, partindo do princípio pedagógico que a escola é um local de educação e formação humana, por excelência, portanto, a participação de todos que a compõem, enquanto corpo educacional, se faz mister.

Todo o interesse com esta mudança de pensamento e de atuação da escola, com relação aos seus processos pedagógicos e administrativos visam a uma melhor integração do estudante com o ensino, proporcionando melhores resultados em sua aprendizagem e a expectativa de uma integração mais promissora com o mundo que o aguarda. Assim que, para este trabalho se assume como situação problema a seguinte pergunta norteadora: De que maneira a participação da equipe pedagógica, dos docentes e da comunidade do entorno escolar nos processos de gestão educacional escolar tornam as situações didático-pedagógicas mais eficientes, com melhores índices de aprendizagem?

## **GESTÃO PARTICIPATIVA**

Muito comum se inferir no erro de confundir participação com democracia. Esta última possibilita a ampla participação nos processos; mas, mesmo neste sentido, existem limitações muito claras quanto ao papel de cada envolvido nas etapas e a decisão não é uma destas. Assim, cabe esclarecer que, na concepção de Rodrigues et al (2020, p. 113),

A gestão participativa é algo que advém de um poder de decisão democrática, coletivo e escolhido de forma abrangente pensando no bem comum. Portanto, esse processo de gerenciamento requer um poder de liderança, pois, um gestor deve participar de maneira ativa e coesa de todos os momentos de escolha da instituição. Participação essa que deve ser compreendida como um modelo de gestão democrática e que leve em consideração todas as opiniões acerca do futuro e dos projetos propostos para melhoria da instituição.

Esta ação de pensar as problemáticas da escola e da educação que ela desenvolve, visando atender aos anseios da população que usufrui de seus processos pedagógicos representa um avanço e uma garantia de que as decisões tomadas pela

Administração visam ao interesse do coletivo e que os objetivos tornam-se parte integrante da responsabilidade de todos.

Esta é uma visão que, mesmo tendo sido preconizada há muitos milênios, desde Atenas, na Grécia, com o instituto da democracia participativa (SOBRINHO, 2020), nas instituições de ensino, sua inserção se dá a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em 20 de dezembro do referido ano, em que reza que um dos princípios da educação se pautará na gestão democrática do ensino (Brasil, LDB 9394 – Art 3º, Inc. VIII, 1996).

A gestão participativa presume a elaboração de uma estratégia de longo prazo para a escola, onde o interesse seja os resultados advindos do trabalho pedagógico que esta exerça. Neste sentido, Lück (2010) vai afirmar que,

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares [...] (LÜCK, 2010, p. 33).

O que se infere deste pensamento exposto é que a participação deve ter como objetivo principal o desempenho dos estudantes em relação aos seus ganhos em aprendizagem, o que já deixa transparente que as atividades didáticas são objeto-alvo de análises, interpretações e intervenções, em que todos buscam uma solução viável e plausível para um problema que a educação atual enfrenta, sem muitas perspectivas de solução, a saber os baixos índices de resultados na avaliações externas, aplicadas pelo Estado e por organizações internacionais.

Nisto, surge a questão que desafia: o que fazer para que os estudantes possam superar os desafios de aprendizagem dos conteúdos programáticos? E, uma vez descoberto isto, tem-se novo desafio: como fazer? Mesmo que se encontre uma solução para esta problemática avassaladora, o que se preconiza é que não cabe à escola, por si só, resolvê-la, partindo do conceito de que quem leciona, quem produz as lições são os professores e, na hora de explanar o rendimento acadêmico-escolar dos alunos aos seus pais e responsáveis, esta tarefa recai sobre estes, que por sua vez, transferem as responsabilidades pelo fracasso de alguns [ou de turmas inteiras] às suas respectivas famílias.

De maneira estrita,



A gestão participativa corresponde a uma unidade de princípios e ações que viabiliza e permite mediar o envolvimento das pessoas nas tomadas de decisões necessárias à promoção de metas para o bem de todos. Além disto, tem o intuito de melhorar as relações no ambiente escolar, pois proporciona a participação de todos dando opiniões, decidindo ações, programando metas, ou seja, valorizando as ideias dadas por todos independente do cargo ou da função que exerça dentro dela. Todos os envolvidos – pais, alunos, funcionários e professores – numa gestão participativa se sentem motivados, gostando de fazer parte e se sentindo reconhecido. Com isso, abrem caminhos para a inovação, pois se sentem e pensam como gestores da organização da escola (ARAUJO, 2010, pp. 14-15).

Ao aproximar as famílias e a comunidade da escola e do seu projeto pedagógico, tem-se assim a possibilidade de conhecer as dificuldades e as limitações que cada uma delas apresentam e, se pode elaborar formas de auxílio para que não se sintam impossibilitadas diante da realidade que as envolve e nem culpadas por não poderem ofertar melhores condições aos seus filhos, o que termina com a culpabilização da escola, uma espécie de transferência de responsabilidade e de culpa.

Quando a família e toda a equipe pedagógico-escolar se reúnem em prol de um objetivo comum o resultado é que os potenciais de força de cada grupo, em particular, ganham poder, realça o que têm de melhor para oferecer ao outro na forma de ajuda mútua, porque o objetivo é um só, a conquista de valor pelos estudantes e quanto mais estes se revelem superiores mais a escola e sua equipe ganha em autoridade e reconhecimento social.

Fundamentada neste pensamento, na concepção de Lück (2017a) a gestão precisa mobilizar a comunidade escolar a fim de assegurar que todos desenvolvam as competências e a autonomia dos sujeitos sobre decidir, projetar metas e coordenar pessoas com o objetivo de solucionar problemas e garantir a aprendizagem. A participação possibilita que os atores educacionais se tornem protagonistas no planejamento das ações pedagógicas que projetem uma educação de qualidade.

Com esta visão pragmática da gestão participativa, os professores podem elaborar seus programas de ensino de forma inter e transdisciplinar, porque uma vez que dialoguem, não apenas como pessoas, mas como cientistas que desdobram-se sobre áreas, aparentemente distintas, descubrem, através destas interações que em muitos pontos seus campos epistemológicos se imbricam o que permite novas formas de dialética e de resolução de conflitos.



Mais uma vez o pensamento de Heloisa Lück transparece, argumentando que a participação é uma maneira didático-pedagógica de compartilhar e observar pontos de vistas que efetivem as atividades que resultarão em retorno pragmático, real, na aprendizagem, assim como, nas avaliações internas e externas (LÜCK, 2017b).

## **GESTÃO PARTICIPATIVA E SEUS IMPACTOS SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

O registro de uma gestão participativa tem início, desde 1960, quando ocorreu o reconhecimento de que a vida organizacional contemporânea é altamente complexa. No fim da década de 1970, os educadores e pesquisadores de todo o mundo, começaram a prestar maior atenção a gestão participativa buscando potencialização e a eficácia das escolas, como organizações. Ao constatar que não é possível para o diretor solucionar, pessoalmente, todos os problemas e questões relativas à sua escola, a abordagem participativa enfatiza que, para a organização ter sucesso, é necessário que os diretores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus subordinados. Os diretores baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder e a responsabilidade são delegados para os representantes da comunidade escolar.

Muitos dos estudos sobre bons resultados escolares nos países desenvolvidos, particularmente, nos Estados Unidos, identificaram algumas características positivamente, associadas às escolas eficazes, dentre elas a importância da liderança, da cultura e das estruturas organizacionais.

A gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia, onde a participação de cada sujeito é fundamental e o reconhecimento de suas ideias e sua contribuição deve ser independente do nível hierárquico.

Para Delors (2001), a educação tem uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, mais humano e ético, e cabe à gestão escolar pensar em como incorporar esse conceito que se faz cada vez mais essencial para uma sociedade justa e igualitária. Entretanto, essa consciência da gestão participativa não ocorre de forma natural entre todos os grupos da comunidade escolar; ao contrário, é necessário que seja instigada, estimulada, vivenciada e apreendida por todos.

A ideia que se defende é a da responsabilidade compartilhada, ou seja, a educação escolar é uma tarefa social que deve ser desenvolvida pela sociedade. A participação efetiva e ativa dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões conscientiza a todos de que são atores da história que se faz no dia a dia da escola.

Participação presume ação conjunta de um coletivo em prol de um bem comum, já definido como sendo de interesse social. L. S. Vygotsky (1896-1934), em suas investigações, junto a colaboradores encontrou um fenômeno social de aprendizagem muito interessante, ao qual classificou como *Zona de desenvolvimento proximal*, um espaço de trocas simbólicas de saberes em que aqueles mais experientes ensinam aos menos experientes e assim, vai-se formando novos campos de conhecimentos que se validam através das avaliações bem projetadas e definidas quanto ao objeto de aprendizagem. “Neste paradigma a origem do psiquismo é social e está garantido pela participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros indivíduos sociais, no marco de processos culturais organizados em um contexto ativo” (Alessandroni, 2017, p. 47).

A autonomia da escola refere-se à construção da identidade da instituição de ensino a partir do reconhecimento de sua capacidade para elaborar o seu próprio projeto educacional mediante adoção da gestão compartilhada, tornando-se, assim, a escola capaz de gerenciar diretamente os recursos destinados ao desenvolvimento e manutenção do ensino.

Embora não haja uma única maneira de implantar um sistema de gestão participativa, é possível identificar alguns princípios, valores e prioridades, na construção efetiva dessa gestão. Libâneo afirma que:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (LIBÂNEO, 2004, p.79)

Para o autor, o conceito de participação fundamenta-se no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de conduzirem a sua própria vida. A autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão e, dessa forma, um modelo de gestão democrático participativa tem na autonomia um dos seus mais

importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho.

No preceito filosófico, a autonomia é concebida como a faculdade que uma pessoa ou uma organização tem de autogovernar-se, ou seja, de funcionar regida por suas próprias regras. Gadotti (2001, p. 47), afirma que a autonomia se refere à “criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Sendo o oposto da uniformização, ela admite a diferença e supõe a parceria.”

Por esse motivo, uma escola autônoma não atua de forma isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade. A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico e representa tomada de decisão sobre seus objetivos e sua forma de organização, possibilitando uma relativa independência do poder central para traçar seu próprio caminho, com a participação dos professores, alunos, funcionários, pais e da comunidade próxima, que se tornam co-responsáveis pelo êxito da mesma.

As relações do dia a dia no campo educacional demonstram o modelo social e político do meio onde se encontra inseridas. Assim sendo, em tese, deve deixar clara sua linha de ação. Gadotti enfatiza que,

O princípio da gestão democrática e da autonomia da escola implica uma completa mudança do sistema de ensino. Nosso atual sistema de ensino apresenta-se ainda no princípio da centralização, em contraste com o princípio constitucional da democratização da gestão (GADOTTI 2004, p. 49).

Entende-se que a gestão democrática deve ser compreendida como uma forma de gerir uma instituição pautada em princípios como: descentralização, participação, transparência e democracia. Em uma *Gestão Participativa* pode-se destacar algumas características básicas de fundamental importância no processo: Elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa; Constituição de um Conselho Escolar; Eleição direta para diretor (a).

Para Gadotti (2004, p. 49), “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para cidadania”. Em outras palavras, significa dizer que a participação de todos os que se encontram envolvidos no cotidiano da escola são peças fundamentais e essenciais para a formação de uma nova sociedade.

A escola encontra-se entre as principais responsáveis pelo desenvolvimento

social, já que é uma instituição a quem a sociedade imputa a responsabilidade de prestar o ensino formal, criando oportunidades para que os indivíduos possam se desenvolver, decidir e pensar. Pretende dessa forma que a gestão seja democrática, logo, deve trabalhar a consciência cidadã, ou seja, primando pela coletividade, com vistas a uma educação de qualidade.

A gestão escolar fundamentada em princípios de autonomia, participação e democracia está presente na Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual aponta para a necessidade de uma gestão com a participação da comunidade escolar: O Art. 206; IV garante uma gestão participativa no ensino público, assegurando o caráter democrático da educação de forma “que as instituições públicas possam criar uma cultura político-educativa de exercício do princípio e da prática democrática, no seu cotidiano” (Brasil, 1988, s.p.).

Autonomia é um processo de conquista e não de delegação. Conquista-se a autonomia com competência, por meio da interação da comunidade escolar – gestores, alunos, funcionários, pais, entorno da escola – em uma gestão participativa.

Para se estabelecer relações democráticas e participativas entre escola e comunidade/sociedade, é preciso que se promova efetivamente a democratização na gestão. Repensar a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de extinguir os controles formais e fortalecer os controles por avaliação de resultados, incentivando a autonomia das escolas e das unidades escolares, com a participação da comunidade escolar (família, funcionários, corpo docente e discente) no controle social da escola. Tais entendimentos e práticas estão ligados ao novo papel do Estado e de suas instâncias e a uma reformulação dos cursos de formação profissional em educação.

A gestão, pautada em princípios e determinações democráticas mostra-se imprescindível para estabelecer uma cultura de participação sem a qual não se acabará o clientelismo, o assistencialismo e a corrupção, que perpetuam o sistema de dominação e o subdesenvolvimento. A gestão, se fundamentada na ordem democrática e sob prismas de caráter participativo, configura como um caráter pedagógico, pois ela muda a escola num laboratório de cidadania autônoma.

A gestão escolar promove, na comunidade escolar, o remanejamento e o compartilhamento das responsabilidades que objetivam energizar a legitimidade do sistema escolar, pelo simples fato do cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais. Contudo, todos os envolvidos devem contribuir, efetivamente, se

responsabilizando por colocar em prática as decisões tomadas em conjunto, de modo a obter os melhores resultados na busca de uma educação de qualidade.

Para que a escola se potencialize e conquiste sua autonomia político pedagógica, precisa, urgentemente, conquistar uma gestão democrática participativa, pois são condições indispensáveis para promover a qualidade da educação e, fundamentalmente, constituem num instrumento de construção de uma nova cidadania. Assim, a democratização institucional torna-se uma porta, um caminho, para que a prática pedagógica seja, efetivamente, uma prática social e que possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo.

Um diretor capaz de desempenhar liderança participativa pode determinar a diferença entre uma escola estagnada e uma escola em movimento. Para que aconteça a qualidade do ensino de forma eficaz o gestor educacional precisa permanecer em contato permanente com os docentes para que cada profissional, aluno e pai sintam que a escola faz parte da sua vida. Também é preciso que vá além da intervenção indireta no trabalho dos professores. Esse deve atuar como líder educacional e influenciar de forma direta o comportamento profissional dos educadores, estimulando a criatividade, e não deixando para segundo plano o estabelecimento de padrões, confrontando, corrigindo e capacitando. Valorizar o desempenho dos professores, sabendo que receber reconhecimento os motiva a fazer cada vez melhor o seu trabalho é fundamental.

Constata-se ao longo dos diferentes momentos de reflexão, que a função social da escola é algo que se mistura com o próprio acontecer da história, em suas diferentes manifestações. Num mundo em processo de globalização, novas demandas colocam-se para a escola e para aqueles que participam de sua gestão. Novos pilares para a educação no século XXI se firmam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, para falar apenas de algumas das múltiplas aprendizagens necessárias a um mundo sob o signo da mudança.

É importante lembrar que para que isso aconteça é necessário capacitar os profissionais que ali atuam, bem como a própria comunidade escolar para que ocorra uma gestão participativa. É preciso, ainda, libertar a escola das marcas de autoritarismo, o que exige ser redefinido seu perfil e seu papel, com vistas à implementação do planejamento participativo, onde deve contar ainda com representantes da comunidade interna (diretor, vice-diretor, professores, alunos e funcionários) e externa (pais, órgãos/instituições, sociedade civil organizada, etc.).

Vale ressaltar que a democratização da educação passa pela democratização do conhecimento produzido e isso só será possível através da construção de um novo tipo de gestão onde se busca transformação da sociedade e da escola por meio da participação de todos. A fala sobre gestão democrática está presente em quase todos os discursos sobre educação. Na prática sabe-se que não é fácil romper paradigmas e transformar do dia para a noite o tipo de gestão tradicional que sobrevive há séculos.

Faz-se necessário que o gestor saiba equilibrar a falta de algumas competências administrativas com a ajuda de alguns colaboradores que tenham outras competências que vão completar o trabalho coletivo. Delegar poderes é um ponto chave de todo o trabalho coletivo, pois, capacitar, mediar e orientar são a essência da função gestora. O gestor deve dedicar grande parte do seu tempo na integração com sua equipe. Preparar a comunidade escolar para a gestão democrática é a essência da transformação do sistema de ensino.

É preciso que a escola e seus educadores repensem a prática cotidiana, para que as pessoas tenham a oportunidade de elaborar ideias e atuar de forma consciente. Para isso, a instituição precisa romper paradigmas que imperam há décadas, rompendo com a cultura do descaso, com a automação, com o individualismo e passando a trabalhar de maneira proativa, sinérgica e coletiva visando à melhoria da qualidade educacional. Somente com todos trabalhando por um só objetivo, comunidade, corpo docente e discente e técnicos administrativos, obter-se-á uma gestão participativa eficiente e eficaz.

## **CONCLUSÃO**

Com o advento da democratização do Brasil, em 1985, muitas mudanças nos sistemas de gestão das instituições foram preconizadas e, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, tais ideais foram postos em evidência e, como sói de ser, a educação e todo o processo que ela engloba foi inserido em tal discussão até que se ganha status de lei, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI9394/96), em que se determina a gestão das unidades escolares de princípios de participação social.

Este se caracteriza como um divisor de águas na história da educação brasileira, porque a despeito de que já houvesse um vínculo muito forte da sociedade

civil com a escola, isto não figurava como um poder que houvesse sido legislado, de modo devido, pelas autoridades competentes.

Mesmo assim, esta questão segue como um amálgama a ser interpretado e resolvido, dado que somente no Brasil se adota tal conduta administrativa, em que todos os membros da comunidade detêm poder de discussão ampla sobre os problemas que a escola enfrenta, interferindo na gestão do sistema. Como esclarecido no texto, gestão participativa não é sinônimo de gestão democrática, em que a primeira presume a participação nas discussões e projetos referentes ao desenvolvimento e aplicação dos métodos administrativos, encerrando seu poder por aí, enquanto a segunda aufere poder de decisão no mesmo nível que a equipe gestora, por todos os membros e funcionários da unidade.

O processo de gestão participativa pode ser visto como uma conquista social; mas, há que esclarecer os limites de poder a legislação vigente que conferem a cada parte envolvida, sob pena de se criar um estado de conflito [*quase*] impossível de ser solucionado pela administração. Nunca é somente esclarecer que decisões administrativas são prerrogativas do gestor e funcionam como estratégias de ação, determinantes que balizam sua organização empresarial.

Ademais, esta participação social deve primar pela qualidade das ideias apresentadas e de que forma influenciará na tomada final de decisão, compreendendo que educação é um processo de longo prazo, que a cada ano seu ciclo se reinicia com novos estudantes ingressando no sistema, a fim de cumprir um ciclo de quase duas décadas, somente na educação básica regular.

## REFERÊNCIAS

ALESSANDRONI, Nicolás. **Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski**: una aproximación a su enfoque sociocultural. (2017). In: *Actualidades en Psicología*, 31(122), p. 45-60. La Plata. Disponible em: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades>. Acesado el 17/01/2022.

ARAÚJO, Rosângela Maria Garcia de. **A gestão participativa e o papel do diretor na busca da transformação**: reflexões teóricas e práticas. Especialização (latu sensu em Gestão Educacional). Ceará: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 71. Ed. Brasília: Gráfica do Senado, 2017.

CEZÁRIO, Danilo de Sousa; GOMES, Michele da Silva; ALBUQUERQUE, Maria Elisiéth Anacleto de; SOUZA, Rosângela Tavares Dantas de. **Reflexões acerca da gestão participativa**: contribuições do modelo educacional democrático. In: 6º Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Fortaleza, 2020.

DELLORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Marcos Antonio Martins; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; ARNAUD, José Cavalcante; SOUZA, Andréa Moura da Costa; PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas. Funções da gestão educacional: Planejamento, organização, direção e controle nas escolas municipais de Aquiraz-CE, Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, 2014, p. 127-146.

LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes. Série Cadernos de Gestão, 2017a.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2017b. Série: Cadernos de Gestão.

LUSTOSA, Fabiane Fernandes Torres. **Gestão participativa**: saberes e práticas em uma instituição pública de ensino em Marabá. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Pará: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Campus de Marabá, 2020.

RODRIGUES, Emanuel Márcio da Silva et al. A gestão participativa: A postura do gestor escolar mediador do processo de tomada de decisão. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 01, Vol. 07, 2020, pp. 107-133.

SOBRINHO, Poliana da Silva. **Administração Participativa e sua Influência no Clima Organizacional**: uma pesquisa bibliográfica. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração). Brasília: Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – UNICEPLAC, 2020.



**Capítulo 5**  
**INTERDISCIPLINARIDADE E**  
**MULTIDISCIPLINARIDADE COMO PROPOSTA**  
**PEDAGÓGICA**

*Michely Queiroz de Lima Menezes*

*Juçara Aguiar Guimarães Silva*

*Júlio César Lopes De Oliveira*

*Mona Liza Silva Cruz*

*Regina Claudia Medeiros Dos Santos*

*Leandro Menezes da Silva*

## INTERDISCIPLINARIDADE E MULTIDISCIPLINARIDADE COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

### **Michely Queiroz de Lima Menezes**

*Licenciada em Pedagogia pela (FAK) Faculdade Kurios, Licenciada em História pela (UVA) Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialização em História e Geografia pela (FAK) e Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.*

### **Juçara Aguiar Guimarães Silva**

*Licenciada em pedagogia pela universidade UNOPAR Universidade Norte Paraná pós graduada em psicopedagogia e Gestão escolar e Mestranda em tecnologias Emergentes em educação pela Must Unisersity. Email: escolaraiosecreche@gmail.com.*

### **Júlio César Lopes De Oliveira**

*Bacharel em Humanidades, Licenciado em História, Pós-Graduado em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, ambos pela universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, (UNILAB), e-mail: juliolopes1110@gmail.com*

### **Mona Liza Silva Cruz**

*Licenciada em psicologia pela universidade Faculdade Guanambi pós Graduada Neuropsicologia e Mestranda em tecnologias Emergentes em educação pela Must Unisersity. Email: monalizamj@hotmail.com*

### **Regina Claudia Medeiros Dos Santos**

*Licenciatura Específica em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialização em Gestão Educacional pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (ISTA). Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: rclaudia1312@gmail.com.*

**Leandro Menezes da Silva**

*Licenciado em Geografia pela universidade UNIVERSO Universidade Salgado de Oliveira pós graduado em Gestão escolar e Mestrando em tecnologias Emergentes em educação pela MUST- Unisersity. Email: leandromsilva007@gmail.com.*

## **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo principal enfatizar a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do aluno. Ressalta como pode contribuir com a aprendizagem, analisa sua real importância de se trabalhar com esses eixos a favor do processo de ensino aprendizagem de forma a contribuir para o sucesso escolar e do alunado. Remete também facilitando a integração e a inclusão social podendo contribuir para o sucesso ao longo da vida escolar buscando evidências e possíveis contribuições para favorecer um ensino aprendizagem de forma mais dinâmica e prazerosa. Buscando meios e subsídios para ressignificar às práticas pedagógicas validando novos conceitos a partir da prática pedagógica. Para elaboração desse artigo, partiu-se metodologicamente, pela realização de diversas pesquisas em caráter bibliográfico através de leituras de textos, livros, produção de fichamentos, a cerca do tema aqui exposto. Os resultados alcançados a partir dessa pesquisa demonstram a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade. multidisciplinaridade. aprendizagem. ensino.

## **ABSTRACT**

The main objective of this article is to emphasize interdisciplinarity and multidisciplinarity as contributing elements to the development of intelligence and student integration. It emphasizes how it can contribute to learning, analyzes its real importance of working with these axes in favor of the teaching-learning process in order to contribute to school and student success. It also refers to facilitating integration and social inclusion, which can contribute to success throughout school life, seeking evidence and possible contributions to promote teaching and learning in a more dynamic and enjoyable way. Seeking means and subsidies to give new meaning to pedagogical practices, validating new concepts from the pedagogical practice. For the elaboration of this article, it started methodologically, by carrying out several researches in a bibliographic character through readings of texts, books, production of records, about the theme exposed here. The results achieved from this research demonstrate the importance of working on interdisciplinarity and multidisciplinarity in the school environment.

**Keywords:** interdisciplinarity. multidisciplinarity. learning. teaching.

## INTRODUÇÃO

Em se tratando interdisciplinaridade no cenário educacional é de suma importância discutir os benefícios que a mesma promove, uma vez que ela pode ser um poderoso recurso educativo a ser utilizado no ambiente educacional, para tanto se faz necessário que o alunado seja habituado a expressar-se venha a se constituir como competência permanente de seu ser.

A interdisciplinaridade representa um importante um recurso educacional inovador não se limitando na mera reprodução de conteúdo, e sim buscando melhoria/aperfeiçoamento de práticas educacionais mais eficazes. Com o intuito de auxiliar no desenvolvimento de uma prática pedagógica buscando estímulos que ajudam o aperfeiçoamento dos alunados, fazendo com que os mesmos possam se tornar sujeitos críticos e autônomos. Faz-se de grande relevância conhecer os conceitos básicos da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade validando novos conceitos e novas práticas pedagógicas Para Fazenda (2006, p.222) “o sentido da ambiguidade torna-se, assim, a marca maior dos projetos interdisciplinares que objetivam um árduo caminho de construção teórica da educação”.

Compreendemos então que um aspecto da interdisciplinaridade é a inter-relação entre as disciplinas, que trabalham de maneira conjunta, e não existe supervalorização de nenhuma, a relação existente entre elas é a de auxiliar no desenvolvimento de ambas com um único propósito, o avanço dos alunos. (SILVA, 2019, p.3)

Consolidando os conhecimentos adquiridos procurando obter a participação colaborativa de todos os professores de diferentes disciplinas desta forma todos vão estar inseridos na construção de novos saberes cujo conhecimento se constrói com prática e reflexões orientadas, em contexto de respeito, valorização e estímulo a cada alunado, por meio de propostas que considerem todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. Ao abordarmos sobre o tema, faz-se de suma importância adotamos como metodologia no ambiente educacional, pois desperta nos alunos o gosto e o prazer em apreender de forma diferenciada.

Os métodos aqui destacados é uma possibilidade de estratégia de ensino, ou seja, uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem de outras disciplinas enfatiza os conteúdos a serem ensinados devem estar em todas as disciplinas buscando melhores estratégias na construção do processo de ensino aprendizagem.

Em se tratando sobre a multidisciplinaridade podemos entender que é a vivência de um grande número de disciplinas que tratam de um mesmo tema. Para tanto, elas não têm uma influência mútua entre si, não dependem de um conteúdo específico as disciplinas engajam-se no tema, mas elas não trocam e não dialogam entre si. Apesar de um mesmo assunto ser abordado em todas as disciplinas, o trabalho é dividido cada um ensina da sua maneira.

Já a interdisciplinaridade, as disciplinas discorrem entre si e se completam gerando novos conceitos. Sendo assim, podemos entender que ela consiste na integração de várias e diferentes áreas do conhecimento, em um trabalho de troca e cooperação sendo assim é um trabalho que busca um complemento permitindo novos conceitos construindo uma rede única de conhecimentos os alunados desta forma obtêm mais facilidade para a construção de novos conhecimentos. A escola, por sua vez, deve propiciar atividades motivadoras e conhecimentos propícios para o processo educacional, a fim de que as deficiências se ajustem à realidade social dos alunos. De tal modo que a escola irá se tornar um ambiente propício e estimulador favorecendo a inclusão.

## **O PLANEJAMENTO SEGUNDO UMA EXPECTATIVA INTERDISCIPLINAR E MULTIDISCIPLINAR**

É notável que atualmente o ambiente educacional tenham vindo a se tornar cada vez mais diversificado. A tarefa da escola é reconhecer as diferenças, mas também o nível e os diferentes ritmos e estilos de cada aluno, sua forma de falar, vestir e suas características, seus interesses e capacidades diferenciadas. Segundo FREIRE (1996, p. 24) “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. Com isso, a escola encontra estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeitem e incluam. “A sala de aula é o lugar onde a interdisciplinaridade habita”. (FAZENDA, 2016, p. 85). Em suma, é um desafio que compete a todos que estão inseridos no ambiente educacional sanar os problemas para que possamos desenvolver cada vez mais os alunos para uma sociedade formada por indivíduos responsáveis, críticos, agentes e solidários, com todos à sua volta.

O ideal é que todo educador tenha em mente a importância de propiciar ao seu aluno um ambiente que priorize e estimule o respeito, ajudando a formar cidadãos mais educados e respeitosos que se preocupam com os outros, através do espírito da coletividade. De igual modo, faz-se necessário possibilitar o seu amplo conhecimento. “É preciso que cada profissional esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo, para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade.” (XAVIER, 2016, P.10)

Sabemos que essa postura é importante em qualquer tipo de organização. No entanto, é na escola que o indivíduo aprende e põe em prática os primeiros princípios da cidadania, desenvolve suas habilidades intelectuais e cognitivas, aprende a se socializar, conviver em grupo e a lidar com as diferenças individuais.

Como afirma Paviani, “Sendo o pedagógico um campo de ações gerais (morais, deliberativas) e de ações científicas, e não uma simples soma de atos cognitivos, nenhum currículo pode ser apenas multidisciplinar. Ele precisa ser inter e transdisciplinar.” (PAVIANI, 2008, p.117)

Neste meio, o educador contribui muito, já que o processo educacional pode alcançar melhores resultados, quando há veículos e estratégias adequados para possibilitar ao alunado novas culturas, fazendo com que o mesmo possa respeitar e valorizar suas singularidades.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 1996, p. 22)

Sendo assim a escola precisa propor mudanças que busquem estimular os alunados. Atualmente, no ambiente educacional vem priorizando debates sobre a educação para a diversidade. Esses debates vêm se tornando cada vez mais intensos, devido à urgência das mudanças que se fazem necessárias e que oportunize uma educação para todos.

Dessa forma é imprescindível que busquemos cada vez mais discutir uma prática que compreenda o desenvolvimento do aluno, numa dimensão que atenda às suas peculiaridades e respeite as diferenças.

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas intersubjetivas. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados nas práticas cotidianas. (FAZENDA, 2016, p. 79)

Por conseguinte, é interessante discutir essas práticas e sensibiliza os alunos para a importância de se trabalhar de diversas formas, fatores importantes também para o processo de aquisição do conhecimento alcançando uma educação criativa e crítica de pessoas, e os bons resultados serão obtidos pela adequação das atividades, pela postura reflexiva e crítica do professor, facilitando a aprendizagem, propiciando situações enriquecedoras, organizando experiências que garantam a expressividade dos alunos propiciando novos estímulos criando e ampliando os caminhos com diversos recursos, observar o trabalho de cada aluno buscando planejar e inserir esses novos métodos de ensino permitindo assim, adquirir mais conhecimentos e novas habilidades.

Para tanto se faz necessário despertar a motivação da criança, imaginando novas possibilidades de aprendizado e facilitando as atividades dos alunos, quando solicitado. Para que a interdisciplinaridade aconteça em sala de aula precisamos de organização do tempo pedagógico, é fundamental se que tenham uma proposta pedagógica da escola. Pereira (2011, p. 69) corrobora essa afirmativa ao ponderar que a docência:

[...] é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Assim torna-se imprescindível que o educador assuma no contexto atual como primeira tarefa a reflexão sobre prática docente, alinhando a experiência concreta a

discussões mais amplas acerca da realidade e dos desafios do contexto em que tal experiência se dá bem com as necessidades emergentes no processo individual de cada estudante, procurando participar cooperativa e ativamente de um processo de reflexão e articulação para a intervenção efetiva e eficaz na realidade social, atribuindo sentido ao fazer pedagógico.

Há a necessidade de os educadores instituírem condições para a construção dos saberes pelos discentes como parte de um processo em que professor e aluno não se reduzam à condição de objeto um do outro, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, e que não aconteça de modo fragmentado. Com isso, essa perspectiva existe.

Sendo assim a educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente, que necessita de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais, diversidade das condições ambientais que são originárias dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado. Nesse sentido, deve-se desencadear atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e do pensamento crítico do educando, como exemplo, práticas para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano do professor e do aluno.

A escola, enquanto espaço institucional para transmissão de conhecimentos socialmente construídos, pode se ocupar em promover a aproximação dos alunos com conteúdo a serem abordados. Nas palavras de Freire (1996, p. 16), “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em relação com um número variado de produções conhecimentos vinculados a meio social no qual está inserido desenvolvendo possibilidades de trabalho de cada professor.

Mais que possibilitar o domínio dos conhecimentos, cremos que há a necessidade de formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática, a buscar, de modo criativo e adequado às necessidades da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia-a-dia da escola e no cotidiano. Professores aptos a agregar para si transformações em suas práticas, já que o método tradicional tem se mostrado ineficaz e ineficiente em função das exigências da realidade social, da urgência em ampliar o acesso



escolar e cultural da classe menos favorecida dado o avanço tecnológico e científico. (GEMIGNANI, 2012, p. 7).

Não se pode pensar na Educação com a simples visão reducionista de ensinar a ler, escrever e tão somente com o vislumbre da formação profissional. Mais que isso, a Escola precisa se comprometer com a cidadania, formando seres humanos plenos e pensantes, que certamente terão maiores oportunidades na vida dos tempos modernos. Nessa visão o trabalho com a multidisciplinar e interdisciplinar busca a formação plena do aluno, há uma gama de possibilidades de ações e trabalhos que podem ser realizados com foco na criação de oportunidades.

“Qualquer um pode chegar ao conhecimento de coisas que antes não conhecia graças à luz da razão que lhe foi dada, [...] Assim o homem pode ser a causa do seu próprio saber.” (GOERGEN, 2016, P.15) Isso deve ser feito sempre por meio do incentivo à criatividade e ao conhecimento de boas experiências realizadas em outras localidades, que certamente podem ser adaptadas ao contexto local de cada município, como é o caso da presente proposta.

Desta forma é de amplo conhecimento dentro do cenário educacional possibilitando o trabalho das emoções, o desenvolvimento da sensibilidade, a sociabilidade, entre tantas outras coisas. De acordo com Goergen (2016, p. 27) “A escola estimula o saber, ou desenvolvendo a capacidade de produzi-lo ou transmitindo-o simplesmente.” Por meio da Educação há a possibilidade de se proporcionar aos educandos a vivência com outros contextos socioculturais. Destaca-se ainda a oportunidade de ampliação da bagagem cultural com o aprendizado de músicas em outras línguas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que podemos observar durante a pesquisa deste artigo, percebemos através das diversas leituras, e pesquisas bibliográficas para a produção do mesmo, vimos à necessidade de se ampliar os esforços na construção de adotar métodos estimulantes, como é o caso de uma proposta interdisciplinar e multidisciplinar.

O ensinamento e a aquisição do conhecimento fundamentado na Interdisciplinaridade possibilitam uma aprendizagem bem mais organizada e abundante, pois as concepções estão estruturadas em volta de elementos mais sociais, de organizações investigativas e metodológicas participando por vários conteúdos e disciplinas, cabendo a cada aluno a concentração e condensação sobre

os assuntos expostos. Assim, essa sugestão pedagógica idealizada na Interdisciplinaridade, trazendo a centralização, união do conhecimento, deve, desse modo, iniciar-se nos professores com a programação escolar.

A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz buscando métodos facilitadores no processo de ensino aprendizagem, portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

DA SILVA, C. R.; **Interdisciplinaridade: conceito, origem e prática**. Revista Artigos. Com, v. 3, p. e1107-e1107, 2019.

FAZENDA, I.; **Didática e interdisciplinaridade**. 11<sup>o</sup> edição. Campinas, SP: Papyrus 1998.

FREIRE, P.; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.  
Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 07 jul. 2022.

GOERGEN, P. L.; **A Crítica da Modernidade e a Educação**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 5–28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644225>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y.; **Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão**. Recife: Revista Fronteira das Educação [online], v. 1, n. 2, ISSN: 2237-9703, 2012. Disponível em: <http://www.fronterasdaeducacao.org/index.php/fronteras/article/view/14> Acesso em: 15 jul. 2022.

PAVIANI, J.; **Interdisciplinaridade: conceito e distinções**. 2<sup>o</sup> edição. Caxias do Sul, RS: Educs 2008.

XAVIER, A. Z.; **Desafios da Interdisciplinaridade na prática educacional: um estudo de caso na Escola Érico Veríssimo**. 2016. Disponível: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2618/airton\\_ziegler\\_xavier\\_tcc\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2618/airton_ziegler_xavier_tcc_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . Acesso em: 10 jul. 2022.

**Capítulo 6**  
**O PROTAGONISMO INFANTIL NAS PEDAGOGIAS**  
**PARTICIPATIVAS: O PAPEL DAS ZONAS**  
**CIRCUNSCRITAS NA SALA DE REFERÊNCIA**

*Elisa dos Santos Vanti*

*Helenara Plaszewski*

## O PROTAGONISMO INFANTIL NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS: O PAPEL DAS ZONAS CIRCUNSCRITAS NA SALA DE REFERÊNCIA

**Elisa dos Santos Vanti**

*Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

*elisa\_vanti@hotmail.com*

**Helenara Plaszewski**

*Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

*helenara.ufpel@gmail.com*

**Resumo:** Organizar a Sala de Referência por Zonas Circunscritas é, inegavelmente, uma estratégia pedagógica que responde na prática à concepção de criança que a entende como sujeito de sua própria aprendizagem. Essa estratégia reconhece que as crianças possuem suas demandas particulares, seus interesses pessoais, suas motivações diversas, seus ritmos peculiares que precisam ser respeitados pelos adultos, pela sociedade e, portanto, pela escola. No presente trabalho temos por objetivo revelar a relação íntima entre a ideia de uma educação indireta, ou seja, não centralizada no adulto e não centralizada em atividades coletivas prescritivas e a existência de Zonas Circunscritas na Sala de Referência, projetadas como locais específicos do protagonismo infantil e das aprendizagens experienciais. Para tanto, refletimos sobre as contribuições das Zonas Circunscritas na Sala de Referência como parte do esforço para a concretização desses princípios no cotidiano das escolas, destacando o modelo montessoriano e a abordagem High/Scope como catalizadores e consolidadores dessa perspectiva na Europa e na América do Norte. Em nossas considerações finais, damos contorno à ausência da especificidade desse tema, tanto nos textos de autores críticos nacionais, quanto em documentos oficiais referentes à Educação Infantil do país, o que pode ter contribuído para o enfraquecimento das iniciativas relativas às Pedagogias Participativas nas pré-escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** Pedagogias Participativas. Zonas Circunscritas de Aprendizagem. Salas de Referência. Protagonismo Infantil

**Abstract:** Organizing the Reference Classroom by Circumscribed Zones is, undeniably, a pedagogical strategy that responds, in practice, the conception of a child who understands him as a subject of his own learning. This strategy recognizes that children have their particular demands, their personal interests, their diverse motivations, their peculiar rhythms that need to be respected by adults, by society and, therefore, by the school. In the present work we aim to reveal the intimate relationship

between the idea of an indirect education, that is, not centered on the adult and not centered on prescriptive collective activities and the existence of Circumscribed Zones in the Reference Classroom, designed as specific places for children's protagonism and experiential learning. Therefore, we reflect about the contributions of the Circumscribed Zones in the Reference Classroom as part of the effort to implement these principles in the daily life of schools, highlighting the Montessori model and the High/Scope approach as catalysts and consolidators of this perspective in Europe and North America. In our final considerations, we outline the lack of specificity of this theme, both in the texts of national critical authors, and in official documents referring to Early Childhood Education in the country, which may have contributed to the weakening of initiatives related to Participatory Pedagogies in Brazilian preschools.

**Keywords:** Participatory Pedagogies. Circumscribed Learning Zones. Reference Classroom. Child Protagonism

## INTRODUÇÃO

Nas Pedagogias Participativas, o ambiente educativo, o papel da observação e a prática regular da documentação pedagógica por parte do educador, são condições imprescindíveis para fazer emergir a atividade auto motivada na criança e o acolhimento respeitoso da sua motivação intrínseca para explorar, pesquisar, aprender e criar por parte dos adultos.

O ambiente educativo diferenciado se configura em uma dessas constantes entre as Pedagogias Participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996). Em boa parte delas, as Salas de Referência (salas de atividades), por exemplo, são concebidas como salas divididas em micro ambientes chamados de cantos, áreas ou Zonas Circunscritas. Cada abordagem idealizou o seu ambiente educativo da Sala de Referência à sua maneira e por consequência idealizou as suas Zonas Circunscritas de Aprendizagem correspondentes.

Da organização da área preparada ou da Zona Circunscrita de Aprendizagem surgem as múltiplas ações infantis orientadas pelo arranjo ambiental que motivam o trabalho em grupo ou individual das crianças. A constância de sua arquitetura é uma das chaves para a construção interna de segurança emocional e de previsibilidade intelectual que colocam as crianças à vontade para agirem de forma autônoma e confortável no espaço e, dessa forma, fazerem escolhas cada vez mais conscientes, assertivas, complexas e reflexivas (TORRES, 2015).

Podemos afirmar que nas Zonas Circunscritas de Aprendizagem é possível as crianças fazerem escolhas em uma participação guiada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996), onde escolhem uma das atividades dentre as disponíveis, limitadas pelo arranjo do espaço interno. Esse momento de escolha, em geral, acontece em recortes temporais flexíveis conhecidos como “tempo de escolha” ou “Choice Time”.

Em uma jornada flexível, no “Choice Time”, os diferentes grupos de crianças podem simultaneamente transitar, tentar e tentar de novo, buscar soluções, se concentrar, agir com calma e desprendimento, sem a obsessão de obter uma única resposta correta imediata ou seguindo a perspectiva de um adulto transmissivo e centralizador (TORRES, 2011; LOPEZ, 2017).

Isso porque as Zonas Circunscritas de Aprendizagem são planejadas e efetivadas para corresponderem às traduções dos princípios éticos, estéticos, pedagógicos e políticos inspiradores. Nesse sentido, pergunta-se: Qual seria o papel do professor nessa perspectiva? O papel do professor não é o de professor, mas é o de garantir o protagonismo da criança, partindo das seguintes ações:

- 1) Planificar arranjos de materiais, mobílias e equipamentos de forma sedutora e atraente - nas diferentes Zonas Circunscritas de Aprendizagem, conforme sua intencionalidade educativa;
- 2) Observar e registrar as crianças em suas relações interpessoais, seus estilos de socialização, suas perguntas, seus projetos investigativos que vão emergindo, suas necessidades experienciais, suas motivações e preferências reais, seus repertórios, seus conhecimentos prévios;
- 3) Discutir com colegas, professores, coordenadores e com as próprias crianças sobre esses registros. Nas Pedagogias Participativas, essas discussões reflexivas sobre a prática auxiliam o educador a ir refinando as propostas: inserindo novos materiais, subtraindo alguns outros do campo de visão das crianças, trocando os agrupamentos, etc., e desse modo ir aprofundando, sustentando e sofisticando as aprendizagens e as pesquisas.

Então, temos nos colocado a pesquisar e colaborar com discussões a respeito das Pedagogias Participativas para a necessária transformação das práticas educativas, considerando aspectos do ambiente educativo passou a ser um aspecto mais específico das nossas contribuições no campo.

Este também é nosso objetivo neste texto, revelar em primeira mão a ideia de uma educação indireta, ou seja, não centralizada no adulto e não centralizada em atividades coletivas prescritivas, as Zonas Circunscritas foram projetadas como locais específicos de aprendizagens experienciais delimitadas com ênfase em determinadas intencionalidades (VELASCO, 2015). Para tanto, o texto está organizado em cinco partes. Em primeiro lugar abordaremos as zonas circunscritas nas salas de referência nas escolas infantis. após, especificamente, trazemos a origem da ideia de zonas circunscritas de aprendizagem como arquitetura da sala de referência na educação infantil destacando o exemplo montessoriano. em seguida, apresentaremos a teoria das zonas circunscritas e a prática construtivista, trazendo o exemplo da abordagem high/scope para a educação pré-escolar e, por fim, as considerações finais sobre as temáticas do texto.

## **AS ZONAS CIRCUNSCRITAS NAS SALAS DE REFERÊNCIA NAS ESCOLAS INFANTIS**

Nas escolas infantis de países europeus ocidentais (Itália, Espanha), países norte- americanos (EUA, Canadá) e nações da Oceania (Austrália, Nova Zelândia), as Zonas Circunscritas nas Salas de Referência nas escolas infantis já têm uma larga tradição. Não é uma estratégia nova. É uma estratégia convencional bem conhecida e já esperada para esse nível da Educação Básica.

Grosso modo, podemos afirmar que as primeiras referências nesse sentido foram encontradas, em muitos dos autores do Movimento da Escola Nova, especialmente, durante todo o século XX: como John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932) (LAGUIA e VIDAL, 1987; ROSEMBERG e CAMPOS, 1998).

John Dewey (1859-1952), por exemplo, em sua escola laboratório de caráter experimental, fundada na Universidade de Chicago em 1896, já previa espaços para que se concretizasse a ideia de unificação do pensamento e da ação, da teoria e da prática, ou seja, do aprender fazendo para o desenvolvimento de um currículo integrado com atividades ligadas ao meio social da criança, facilitando sua aprendizagem. Esses espaços especiais previam equipamentos e materiais que viabilizam desde o trabalho em marcenaria, até a contação de histórias, a culinária, a



jardinagem, a dramatização, o tear, a impressão, etc. As atividades desenvolvidas nesses laboratórios motivaram interesses que eram canalizados e integrados em direção a um projeto escolhido livremente pelas crianças. Tendo, assim, as crianças como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem eis aí - os germens da Sala de Referência dividida em Zonas Circunscritas (SENSAT, 2006).

Essa mesma lógica das Zonas Circunscritas também se aplica na abordagem educativa de Decroly (1871-1932) em sua *École de l'Ermitage*, fundada em Bruxelas em 1907, onde o autor colocou em prática concepções educativas já consagradas e muito caras ao movimento da Escola Nova, tais como: globalização, interesse, motivação, trabalho em grupo, retroalimentação, aprendizagem significativa, centros de interesses em salas de atividades onde as crianças experimentam as suas hipóteses e criam coletivamente seus ambientes de brincadeiras (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996).

O aproveitamento dessas abordagens da Escola Nova que incluíram o trabalho pedagógico por Zonas Circunscritas, por vezes, aparece em obras ecléticas sobre o tema que reúnem as ideias de Dewey (1859- 1952) e de Decroly (1871-1932). Esses autores pretenderam se apresentar como guias orientadores da docência genérica na Educação Infantil na segunda metade do século XX. Ortega (1967), professora hispânica, foi uma das autoras pioneiras do gênero. Em sua publicação intitulada: “Como Trabaja un Jardin de Infantes” notadamente fundamentada por obras Decroly e Bloon (1946) e Dewey (1957), é um exemplo clássico dessa aglutinação teórica. Em sua obra por exemplo, a autora prevê no planejamento da jornada diária, dois períodos que envolvem o uso das Zonas Circunscritas da Sala de Referência:

1) O primeiro intervalo de tempo da jornada da pré-escola diz respeito a um período informal que atua diretamente sobre a base de interesses individuais de cada uma das crianças. Nessa unidade de tempo, a criança elege livremente suas ações nas diferentes Zonas Circunscritas oferecidas.

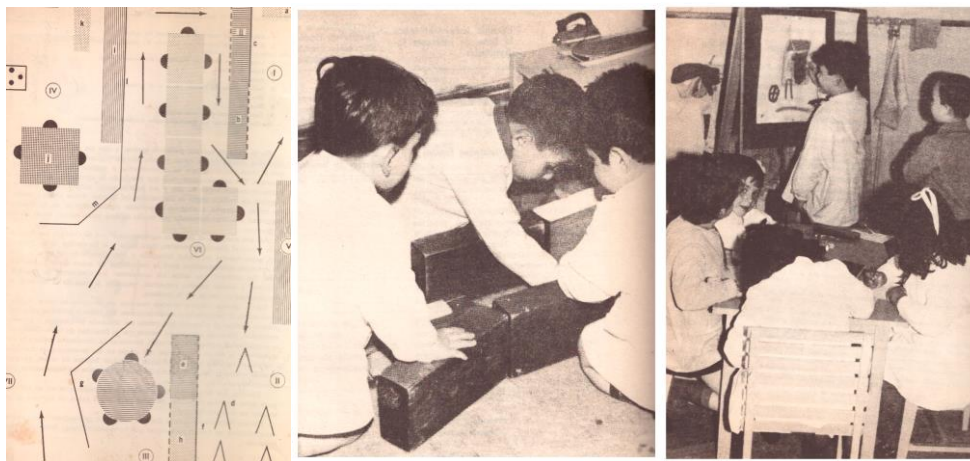
2) O segundo intervalo de tempo da jornada das crianças se refere a um período chamado de Jogo-trabalho, que é quando a base de interesses comuns concretizados em trabalhos de investigação são realizados em pequenos grupos partindo de Centros de Interesses (crianças de 4 anos) ou de Projetos (crianças de 5 anos). É relevante destacar que esses interesses e os consequentes temas dos

trabalhos em grupo já haviam sido captados pela observação da professora no período informal de exploração livre das Zonas Circunscritas citado anteriormente.

A autora Ortega (1967) no capítulo que trata de ambiente físico e organização de material, dedica laudas defendendo as Zonas Circunscritas como condição fundamental para o trabalho educativo pedagógico na Educação Infantil, pois elas permitem acolher as diferenças, ritmos e os interesses das crianças sendo atuação típica que a diferencia da escola de Ensino Fundamental.

A autora revela que as Zonas Circunscritas vão ficando mais nítidas e numerosas à medida que as crianças vão alcançando a idade de 5 anos. Nesse caso, ela descreve os itens que compõem a ambientação interna e apresenta um croqui localizando as diferentes Zonas Circunscritas para as crianças de 5 anos, tais como: Zona de Carpintaria, Zona da Arte; Setor da Biblioteca; Casa de Bonecas; Zona de Ciências; Setor de Trabalho e Cabide.

Figura 1 - Croqui da sala de referência e imagens ilustrativas das zonas circunscritas para as crianças de 5 anos



Fonte: ORTEGA, M. I. C. **Cómo Trabaja un Jardin de Infantes**. Buenos Aires: Editora Kapelusz, (1967)

Para Laguia e Vidal (1987), autoras hispânicas reconhecidas que estudam o mesmo tema da docência e a prática pedagógica na Educação Infantil, em sua publicação “Rincones de Actividad en la Escuela Infantil (0 a 6 años)” seguem a lógica consagrada de Ortega (1967). Ricamente ilustrada, a obra apresenta as Salas de Referência divididas em Zonas Circunscritas em diferentes configurações definidas pelo período etário de cada grupamento de crianças. Assim, as autoras também dão exemplos de organização da Sala de Referência dividida em Zonas Circunscritas para

um grupo de crianças de 2 a 3 anos e para um grupo de crianças de 5 a 6 anos de idade.

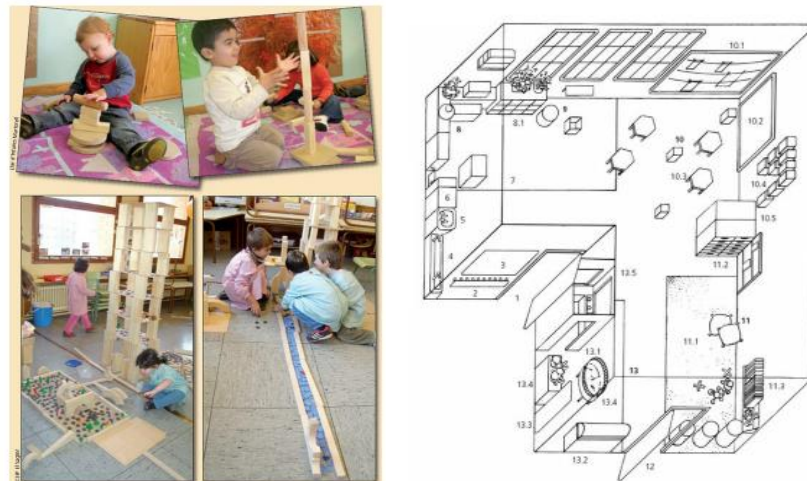
Figura 2 - Zonas circunscritas para grupamentos de crianças de 2 a 3 anos e 5 a 6 anos de idade

Zonas Circunscritas sugeridas para grupamento de crianças de 2 a 3 anos de idade.	Zonas Circunscritas sugeridas para grupamento de crianças de 5 a 6 anos de idade
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zona Sensorial</li> <li>- Zona de Jogos Didáticos</li> <li>- Zona de Artes Plásticas</li> <li>- Zona de Leitura de Imagens</li> <li>- Zona de Jogo Simbólico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zona de Impressão</li> <li>- Zona de Inventos (com material não estruturado)</li> <li>- Zona de Pintura</li> <li>- Zona de Jogo Simbólico</li> <li>- Zona de Disfarces</li> </ul>

Fonte: LAGUIA, M. J. e VIDAL, C. **Rincones de Actividad en la Escuelas Infantil (0 a 6 años)**. Barcelona: Biblioteca de Infantil. Editorial Grao, (1987)

Assim, as autoras Laguia e Vidal (1987) apresentam croquis das Salas de Referência, listas de materiais previstos e imagens fotográficas ilustrativas para cada Zona Circunscrita.

Figura 3 - Imagens ilustrativas das zonas circunscritas e croqui da sala de referência



Fonte: LAGUIA, M. J. e VIDAL, C. **Rincones de Actividad en la Escuelas Infantil (0 a 6 años)**. Barcelona: Biblioteca de Infantil. Editorial Grao, (1987)

Na obra de Laguiar e Vidal (1987) já encontramos a alusão a múltiplos ambientes, além da Sala de Referência, que devem ser providos de materiais

adequados que permitam a criança pintar, modelar com argila, se fantasiar, dramatizar, cuidar de pequenos animais, explorar a natureza, realizar ações lógicas, cozinhar, enfim, pesquisar, para se constituir, como definiu Tonucci (1986) em uma verdadeira “escola da investigação”.

Por fim, se percebe que ambas bibliografias de prestígio internacional (ORTEGA, 1967 e LAGUIAR e VIDAL, 1987) mostram a tendência de naturalização das Zonas Circunscritas como característica existencial da educação da infância nas instituições de Educação Infantil.

### **A ORIGEM DA IDEIA DE ZONAS CIRCUNSCRITAS DE APRENDIZAGEM COMO ARQUITETURA DA SALA DE REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O EXEMPLO MONTESSORIANO**

As Zonas Circunscritas de Aprendizagem na Sala de Referência já aparece fortemente demarcada na abordagem de Maria Montessori (1870-1952) em sua Casa dei Bambini, fundada em 1907 (Roma - Itália). Na perspectiva montessoriana essas zonas são organizadas a partir das áreas curriculares propostas pela autora. Dentro de uma sala de atividades montessoriana preparada para ação infantil, a criança deve experimentar a liberdade de movimento, a liberdade de exploração, a liberdade de interagir socialmente e a liberdade de escolha (MONTESSORI, s/d).

Essa ampla liberdade é garantida por um ambiente seguro, ordenado, amplo, organizado com materiais específicos idealizados por Montessori ou sugeridos por ela em um espaço delimitado, auto explicativo, belo, minimalista, com imagens realistas, onde a criança encontra uma atmosfera emocional de paz e estabilidade psíquica (MONTESSORI, s/d; LILLARD, 1997) .

Assim, na sala ampla, as crianças se distribuem em Zonas Circunscritas de Aprendizagem, conhecidas pelos montessorianos como áreas de aprendizagem, que incluem: Área da Vida Prática, Área Sensorial, Área da Matemática (que fica imediatamente próxima a Área dos Materiais Sensoriais); Área da Linguagem (Oral, Escrita e Leitura); Área de Estudos Culturais (Ciência, Estudos Sociais) e Área de Artes Criativas (Desenho, Pintura, Escultura, Modelagem, Teatro e Faz de Conta). No quadro abaixo são listados os materiais comumente encontrados em cada área (Zona Circunscrita de Aprendizagem) da sala de atividades (Sala de Referência) montessoriana (VANTI, 2022; LILLARD, 1997) .

Figura 4 - Quadro das áreas da sala montessoriana para crianças de 3 a 6 anos e os materiais pedagógicos afins:

Área Vida Prática	Área Sensorial	Área Matemática	Área da Linguagem	Área de Estudos Culturais/ Ciências	Área de Artes Criativa
Bandeja de transferir objetos com a mão e com a pinça	Barra de Cilindros Torre Rosa Escada Marrom	Placas com numerais Tabuletas de numerais com lixa	História em sequencia Bandeja de Objetos	Mapas com destaque de pinos Globo	Cavaletes Mesas e cadeiras
Bandeja de movimento de pinça usando prendedores	Barras Vermelhas e Azuis Tablete de Cores	Caixa de fusos	Bandeja Objeto com objeto Bandeja Objeto/ imagem	Pares de bandeiras Livros multiculturais	Painéis de exibição de trabalhos Instrumentos para pintar
Bandeja de transferência de líquidos com contagotas	Gaveteiro de Encaixe Triângulos Construtores	Cartões numéricos de contas Encaixe de Frações	Bandeja imagem/imagem Bandeja figura e nome	livros ilustrados de Ciências Cartões de botânica e zoologia, Cartões sobre o espaço sideral e nosso sistema solar,	desenhar manchar marcar Tintas
Bandeja de transferência de líquidos com a colher	Sólidos Geométricos Cilindros Coloridos	Material Dourado	Letras de lixa Bandeja de Areia	Microscópio Terrário	Papéis de todos os tipos Materiais de recorte e colagem
Bandeja de emborcar líquido em jarros	Cubo Binômio Gaveteiro Botânico		Alfabeto Imóvel Quadro de giz Individual	Plantas Aquário	Materiais de montagem e modelagem
Bandeja de exercício de recorte	Cilindro de Sons Sinos e Sinetas		Quadro de giz individual com linhas	Painéis com as mais diversas informações científicas. Materiais variados para montar experiências e engenhocas.	
Bandeja de enfiar contas	Banda Musical Tabuletas do Tato			Jogos de montar das partes do corpo humano, etc.	
Bandeja de alinhavo	Garrafas Térmicas				
Bandeja de pregar botão	Caixa de Cheiros				
Bandeja de bordado	Conta Gota de Sabores				

Fonte: Elaborado por Vanti, a partir de VANTI, **Pedagogia Científica: o projeto montessoriano para a Educação Infantil**, (2022).

Em cada uma dessas áreas (Zonas Circunscritas de Aprendizagem) demarcadas por estantes baixas existe uma série de opções de materiais pedagógicos que a professora coloca à disposição das crianças conforme observa suas necessidades, interesses do momento e a evolução de suas habilidades. Em muitos casos, os materiais pedagógicos são trabalhados no chão, sobre um tapete



individual. Outras vezes, os materiais montessorianos são trazidos para pequenas mesas baixas adaptadas às dimensões físicas das crianças.

Basicamente, no “Choice Time” (tempo de escolha) da sala de atividades montessorianas há uma ritualização do processo de exploração dos materiais que se inicia quando a criança escolhe a área - Zona Circunscrita de Aprendizagem - que irá trabalhar. Quando a criança já se encontra na área que escolheu, ela busca por ela mesma, o material pedagógico que irá se dedicar nesse momento, abrindo seu tapete individual, por exemplo, e montando o material que elegeu sobre ele. Ao concluir a montagem do material e repetir o exercício quantas vezes ela quiser. Após, a criança desmonta-o e guarda-o no mesmo lugar que o achou e da mesma maneira (VANTI, 2022; LILLARD, 1997).

Figura 5 – Imagens da sala de atividades montessorianas



Fontes: <https://www.gmamt.org/academics/the-montessori-classroom/>  
<https://br.pinterest.com/pin/393431717432881199/> (2022)

As salas de atividades montessorianas são amplas e abertas e apresentam estantes baixas de madeira sólida com prateleiras acessíveis que contém materiais multissensoriais práticos apresentados no Quadro I - e mesas de proporções diferentes para permitir o trabalho de crianças de diferentes idades e tamanhos. Essas mesas servem para agrupar de 1 a 4 crianças, permitindo que elas usem a mesma área simultaneamente.

As crianças de idades entre 3 a 6 anos são incentivadas a colaborarem umas com as outras. Com uma aprendizagem autodirigida – a criança formula conceitos a partir de materiais autodidatas sob a orientação/observação do professor. Esse ambiente múltiplo autoriza que cada criança progrida dentro de seu próprio ritmo, sem

pressa, oferecendo tempo para que cada uma consiga alcançar o domínio dos elementos do currículo (LILLARD e JESSEN, 2003).

Figura 6 – Visão panorâmica da sala montessoriana com as áreas preparadas ou zonas circunscritas indicadas por suas áreas curriculares:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/289074869817194151/>(2022)

O papel da professora nesse momento é dividir períodos de tempo em unidades de observação e acompanhar atentamente cada criança por vez, registrando exatamente a ação da criança, sem interpretar o que ela faz e nem emitir quaisquer juízos de valor ou quaisquer relações comparativas. Esse registro científico da ação infantil servirá para manter o adulto ocupado evitando que ele faça interferências desnecessárias na auto atividade da criança, assim como dará a ele subsídios para o replanejamento das áreas - Zonas Circunscritas de Aprendizagem - e outros direcionamentos para pensar o arranjo dos demais ambientes da escola e planificar novas possibilidades de experiências educativas possíveis e necessárias (DAVIES, 2021).

Por seu alcance internacional, praticamente durante todo o século XX, especialmente na Europa, as Zonas Circunscritas Montessorianas ajudaram a disseminar essa arquitetura como sendo uma condição intrínseca a Educação Infantil, desde então.

### **A TEORIA DAS ZONAS CIRCUNSCRITAS E A PRÁTICA CONSTRUTIVISTA: O EXEMPLO DA ABORDAGEM HIGH/SCOPE PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Além da abordagem Montessoriana para a Educação Pré-escolar, outra abordagem clássica da educação pré-escolar que se configura em um nítido protótipo



do emprego do trabalho fundado nas Zonas Circunscritas de Aprendizagem no ambiente da Sala de Referência é a abordagem norte americana (EUA) - High/Scope. Fundado em 1962, a partir de um programa de educação compensatória, o “High Scope Perry Preschool Project” dirigido por Dave Weikart, pretendia, inicialmente, apoiar o desenvolvimento escolar futuro das crianças oriundas dos grupos socialmente desfavorecidos oferecendo a elas um currículo pré-escolar guiado por uma teoria coerente de ensino aprendizagem e desenvolvimento infantil.

O sucesso da iniciativa fez a proposta ser igualmente incorporada por inúmeras instituições de atendimento à primeira infância de caráter público ou privado, fortalecendo a cultura da aprendizagem através da ação e na vivência de experiências diretas e imediatas, extraindo delas significado através da reflexão.

Os fundamentos da aprendizagem através da ação vieram da teoria da construção da aprendizagem e do desenvolvimento da inteligência pela criança de Jean Piaget (1896-1980) que se uniu a teoria educacional progressista de John Dewey (1859-1952) que incluía a aprendizagem ativa motivada pelo interesse da criança e alimentada pelas oportunidades de interação das crianças com os objetos, com as outras crianças e com os adultos para a resolução de problemas ou desenvolvimento de projetos colaborativos.

Na abordagem High/Scope o ambiente da sala de atividades (Sala de Referência) atraente e convidativo é dividido em áreas de interesse (Zonas Circunscritas de Aprendizagem) bem distintas de maneira que diferentes tipos de ações sejam possíveis de serem vivenciadas e que uma diversidade de experiências-chave esteja disponível. A abundância e a acessibilidade de materiais variados e organizados têm como finalidade facilitar à criança alcançar seus objetivos e intenções de exploração e pesquisa.

As áreas ou Zonas Circunscritas de Aprendizagem na abordagem High/ Scope para crianças pré-escolares são: Área de Areia e Água; Área de Blocos; Área da Casa; Área das Atividades Artísticas; Área dos Brinquedos; Área dos Livros e da Escrita; Área do Trabalho com Madeira; Área da Música e do Movimento e Áreas dos Computadores. No quadro abaixo dispomos de uma lista básica de materiais para cada uma das áreas ou Zonas Circunscritas de Aprendizagem (HOHMANN e WEIKART, 1997; VELASCO, 2015)

Figura 7 - Quadro das áreas da sala high/scope para crianças de 3 a 6 anos e os materiais afins:

Área de Areia e Água	Área de Blocos	Área da Casa	Área das Atividades Artísticas	Área dos Brinquedos	Área dos Livros e da Escrita	Área do Trabalho com Madeira	Área da Música e do Movimento	Áreas dos Computadores
Materiais de encher/esvaziar – vasilhas e recipientes	Materiais de construção (Blocos de diferentes tipos e tamanhos)	Materiais de cozinhar e comer verdadeiros e similares	Papel de todo tipo e tamanho	Materiais de classificar e pequenas construções	Livros Infantis de todo o tipo	Bancada e ferramentas	Instrumentos de percussão	Na área dos computadores dispostos em semi círculo
Materiais que flutuam/afundam	Materiais de separar/juntar	Materiais de faz-de-conta relativos ao tema doméstico	Materiais de pintura e impressão	Materiais de Montar e desmontar pequenos	Revistas	Materiais de junção	Instrumentos de sopro	Software apropriados para o desenvolvimento da criança
Materiais de Faz-de-conta para compor cenários	Materiais de encher/esvaziar	Simulacro de móveis, adequado às dimensões infantis	Materiais de escritório	Materiais de brincar de faz-de-conta miniaturizados	Personagens	Madeira e outros materiais alternativos para construção	Equipamentos de gravação	Software apropriados para o desenvolvimento da criança
Materiais incontáveis alternativos à água e à areia	Materiais de faz-de-conta (animais, pessoas, veículos, etc)	Fotografias de referência e Livros de receita	Materiais de Modelagem e Moldagem	Materiais de recorte e colagem	Material para escrever		Acessórios para dançar	
Roupas impermeáveis e materiais de limpeza	Fotografias de referência		Materiais de Desenho	Jogos de Mesa				

Fonte: Elaborado por Vanti, a partir de HOHMANN, M. e WEIKART, D. P. **Educar a Criança**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian (1997).

A Sala de Referência (sala de atividades) High/Scope é um ambiente de aprendizado, como visto anteriormente, rico em materiais variados e abundantes, porém, não são materiais originais criados especificamente pelos autores da proposta para as finalidades de cada área ou objetivo de aprendizagem como no caso dos materiais Montessorianos mas, em High Scope os materiais existentes no mercado são selecionados e aproveitados para comporem a área ou Zona Circunscrita em questão.

Normalmente, os locais onde se encontram os diferentes materiais na Sala de Referência (sala de atividades) são rotulados para auxiliarem as crianças a incorporarem a regra de guardar depois de usar, a aprenderem habilidades organizacionais e se localizarem no ambiente. Os materiais são configurados para que sejam facilmente encontrados pelas crianças. Isso facilita igualmente a exploração ativa delas nas Zonas Circunscritas. As professoras também organizam

as áreas da sala de atividades propositalmente para que as crianças construam relações sociais profundas, através da colaboração no trabalho em pequenos grupos.

A configuração das Salas de Referência e das suas Zonas Circunscritas é associada aos diferentes grupamentos pré-escolares - distribuídos conforme os períodos etários anuais: grupo de crianças de 4 para 5 anos; grupo de crianças de 5 para 6 anos.

Figura 8 – Visão panorâmica da sala high/scope para crianças de 5 anos - com zonas circunscritas indicadas por suas áreas curriculares:



Fonte: <https://www.lakeshorelearning.com/services/complete-classrooms#room-pdf> (2022)

Por vezes, em alguma das Zonas Circunscritas de High Scope, a professora previamente seleciona determinados materiais que serão arrumados na forma de kits. Esses kits são colocados em cestos individuais. Os kits de materiais são usados em uma atividade específica, através de uma instrução em pequeno grupo – relativa a uma das “experiências – chaves” (Representação Criativa; Linguagem e Literatura; Relações Sociais, Movimento, Classificação, Seriação, Número, Espaço e Tempo). Ou seja, nesses momentos, os cestos de materiais individuais são distribuídos um para cada criança do pequeno grupo (até 10 crianças por zona circunscrita) que sob a orientação da professora se engaja na atividade proposta. É importante mencionar que todo o cesto individual distribuído a cada uma das crianças possui kits idênticos para melhor direcionar a ação e a atenção da criança para a “experiência – chave” e, igualmente, evitar disputas entre as crianças pela posse dos materiais (HOHMANN e WEIKART, 1997; LORENTE, 2012).

Figura 9 – Instrução em pequenos grupos na abordagem high scope com cestos individuais de kit de materiais



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=U7YaobYTPgk&ab\\_channel=rodrigrap](https://www.youtube.com/watch?v=U7YaobYTPgk&ab_channel=rodrigrap) (2022)

Assim, nesse contexto de aprendizagem através da ação, a professora é ativa observadora, iniciadora e participante da experiência, é quem apoia o desenvolvimento das crianças, promovendo:

- a organização dos espaços ambientais que são áreas lúdicas claramente definidas repletas de materiais interessantes e adequados;

- a organização das rotinas: que envolve uma sequência de acontecimentos que é cuidadosamente planejada pelo adulto juntamente com a participação das crianças;

- o estabelecimento de um clima interpessoal apoiante: que se fundamenta por uma relação positiva e respeitosa entre adulto e crianças;

- o encorajamento de ações intencionais de resolução de problemas e de reflexão centrado nas ações das crianças;

- o planejamento de experiências a fim de relembrar para refletir e para apoiar o desenvolvimento dos interesses das crianças.

- a interpretação diária e em equipe, das ações das crianças nas experiências-chaves oferecidas indicadas pelas áreas incluídas no currículo High/Scope nas seguintes categorias: Representação Criativa, Linguagem e Literacy, Iniciativa e Relações Interpessoais, Movimento, Música, Classificação, Sieriação, Número, Espaço e Tempo (HOHMANN e WEIKART, 1997, ROSEMBERG e CAMPOS, 1998).

Muito embora, o currículo High/Scope norte americano tenha se fundado inicialmente sobre a premissa questionável de que uma das funções da educação pré-

escolar é a de prevenir o fracasso escolar da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em sua concretização, o programa pré-escolar High/Scope não abriu mão da arquitetura das Zonas Circunscritas na Sala de Referência como um aspecto fundamental de seu currículo. Essa permanência parece ter colaborado para o fortalecimento dessa cultura nos países americanos do hemisfério norte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Organizar a Sala de Referência por Zonas Circunscritas é, inegavelmente, uma estratégia pedagógica que responde na prática à concepção de criança que a entende como sujeito de sua própria aprendizagem. Essa estratégia reconhece que as crianças possuem suas demandas particulares, seus interesses pessoais, suas motivações diversas, seus ritmos peculiares que precisam ser respeitados pelos adultos, pela sociedade e, portanto, pela escola (TONUCCI, 1986; PIATEK, 2009).

Ao analisarmos comparativamente os ambientes das salas de atividades das escolas infantis brasileiras convencionais e as Salas de Referência das escolas (salas de atividades) montessorianas ou da abordagem High Scope apresentadas nesse texto, é fácil chegarmos a conclusão que se torna urgente que se façam mudanças profundas na organização do espaço escolar das escolas infantis brasileiras que ainda possuem uma estrutura tradicional, especialmente, se desejamos desvincular a primeira infância do processo de escolarização que antecipa a cultura escolar convencional do Ensino Fundamental trazendo-o para o cotidiano da Educação Infantil.

Essa estrutura ambiental tradicional das Salas de Referência das escolas infantis brasileiras se caracteriza por uma configuração típica: com mobiliário limitado a um conjunto de mesas e cadeiras infantis ao centro da sala; armários de escritórios ou prateleiras encostadas nas paredes com materiais e brinquedos (gastos e escassos) misturados, sem categorização por áreas, por vezes, até mesmo jogados em caixas sem qualquer identificação.

Figura 10 - Imagem de Sala de Referência Convencional de Escola Infantil Pública Brasileira



Fonte: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/cidades/escola-de-pelotas-inaugura-novas-instala%C3%A7%C3%B5es-1.342276> (2022)

Essa perspectiva de disposição do ambiente leva, inevitavelmente, a uma Pedagogia Transmissiva, centralizada nos comandos da professora, mesmo que, as vezes, travestida por práticas ditas lúdicas mas, onde ainda não existem opções de escolha para as crianças e onde todos devem ser levados a fazerem a mesma proposta (ao mesmo tempo, da mesma maneira para obterem o mesmo resultado). (OLIVEIRA-FORMOSINHO,1996)

Então, nos perguntamos, por que, na realidade das escolas infantis brasileiras, essa disposição tradicional de arranjo espacial das Salas de Referência Convencional se sobrepõe a Sala de Referência dividida em Zonas Circunscritas?

Enquanto que no contexto europeu a presença das Zonas Circunscritas das Salas de Referência como estratégia pedagógica é vista como uma importante ferramenta para concretizar o protagonismo infantil no cotidiano das escolas desde as décadas de 80 e 90, no Brasil, no mesmo período, essa omissão é uma realidade recursiva tanto nas publicações nacionais, quanto nos documentos oficiais.

Nossas publicações nacionais das últimas décadas do séc. XX, faziam críticas à educação compensatória oficial e à pré-escolarização mas, mesmo assim, as mudanças propostas que traziam se limitavam a adequações do currículo ou do perfil do educador (como em FERREIRA, 1982; KRAMER, 1989; FREIRE, 1992; MACHADO, 1991 E TIRIBA, 1992) mas, não incluíram, em nenhuma medida, as modificações ou adequações na configuração ambiental das classes de Educação Infantil divididas em áreas, cantos ou Zonas Circunscritas como um dos aspectos fundamentais para uma mudança de paradigma curricular e de docência.



Também podemos observar que nossos documentos oficiais desde LDB 9394/96 até BNCC (2017), se omitem quanto a necessidade de adequação ambiental como parte do currículo e conseqüentemente da necessidade de investimento econômico que poderia viabilizar uma transformação na constituição ambiental geral (de arquitetura e de design) das escolas infantis e modificações específicas das Salas de Referência divididas em Zonas Circunscritas para, desse modo, poder sustentar, verdadeiramente, o protagonismo infantil e a aprendizagem experiencial.

Assim que, o mesmo poder público que oficialmente declara como ideal o protagonismo de professores e de crianças da Educação Infantil em seus documentos curriculares é o mesmo que se omite na criação de condições ambientais e materiais para a efetivação desse ideário. Também é o mesmo que se empenha na adoção do livro didático como material pedagógico indicado para as crianças pré-escolares e inclui definitivamente a Educação Infantil no Programa Nacional do Livro Didático desde 2020 (PLASZEWSKI e VANTI, 2022).

Ou seja, o sistema nacional de Educação Infantil é estruturado de tal forma que as Pedagogias Transmissivas se sobrepõem às iniciativas participativas na educação da criança de zero a seis anos de idade no Brasil, tanto por sua persistência histórica quanto pelo comprometimento superficial dos órgãos públicos com a verdadeira efetivação das Pedagogias Participativas nas instituições públicas pois, essa efetivação começaria, ao nosso ver, por um investimento substancial e um empenho de vontade política para alcançar uma reconfiguração dos ambientes da escola infantil brasileira incluindo as Salas de Referências com suas Zonas Circunscritas, superando alinhamentos discursivos vazios de práticas verdadeiramente participativas, criativas, reflexivas e democráticas.

## REFERÊNCIAS

DAVIES, S. **A Criança Montessori: guia para educar crianças curiosas e responsáveis.** São Paulo: nVersos Editora, 2021.

DECROLY, O. e BLOON, G. **Iniciação Geral ao Método Decroly. Ensaio da Aplicação da Escola Primária.** Buenos Aires: Losada, 1946.

DEWEY, J. **Las Escuelas de Mañanas.** Buenos Aires, Losada, 1957.



- FERREIRA, I. L. **Atividades na Pré-escola**. São Paulo: Saraiva, 1982.
- FREIRE, M. **Paixão de Conhecer o Mundo**. R.J: Paz e Terra, 1992.
- HOHMANN, M. e WEIKART, D. P. **Educar a Criança**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- KRAMER, S. **Com a Pré-escola nas Mãos**: uma alternativa para a Educação Infantil. S. P: Ática Editora, 1989.
- LAGUIA, M. J. e VIDAL, C. **Rincones de Actividad en la Escuelas Infantil (0 a 6 años)**. Barcelona: Biblioteca de Infantil. Editorial Grao, 1987.
- LILLARD, P. P. **Montessori in the Classroom**: a Teacher's Account of How Children Really Learn. EUA: Schocken Books Inc., 1997.
- LILLARD, P. P. e JESSEN, L. L. **Montessori from the Start**: the child at home, from birth to age three. EUA: Schocken Books Inc., 2003.
- LOPEZ, S. T. **Talleres y Rincones en Educación Infantil**: su vigencia psicopedagógica hoy. Comunicación presentada el Congreso de Córdoba. Diciembre, 1997.
- LORENTE, A. P. **Metodología de Rincones**: Tradición e Innovación en Educación Infantil (3 a 6 años). España: Asociación Mundial de Educadores Infantiles: Editorial de la Infancia, 2012.
- MACHADO, M. L. **Pré-escola é não é Escola**. R.J: Paz e Terra, 1991.
- MONTESSORI, M. **Mente Absorvente**. Portugal: Portugália, s/d.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Modelos Curriculares para a Educação da Infância**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ORTEGA, M. I. C. **Cómo Trabaja un Jardín de Infantes**. Buenos Aires: Editora Kapeluz, 1967.
- PIATEK, A. I. F. . El Trabajo por Rincones en Aula de Educación Infantil. Ventajas del Trabajo por Rincones. Tipos de Rincones. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**, nº 15, fev. 2009.
- PLASZEWSKI, H. e VANTI, E. dos S. **PNLD na Educação Infantil e o Processo de Apagamento das Pedagogias “das” e “pelas” Infâncias**: uma análise preliminar. Publicado nos Anais do Evento: VII CONEDU - Conedu em casa. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81280> Acesso em: 05/07/2022
- ROSEMBERG, F. e CAMPOS, M. M. **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1998.

SENSAT, R. **Materiales para la Accion Educativa. Rincon a Rincon.** Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2006.

TIRIBA, L. **Buscando Caminhos para a Pré-escola Popular.** S.P: Ática, 1992.

TORRES, J. R. Los Rincones de Trabajo en el Desarrollo de Competencias Básicas. Toledo: **Revista Docencia e Investigación**, nº 21, 2011.

TORRES, S. S. **El Trabajo por Rincones en Educación Infantil.** Dissertação de Mestrado: Universitat Jaume. Didáctica y Organización Escolar, 2015. 26p

TONUCCI, F. **A los Tres Años se Investiga.** Barcelona: Hogar del Libro: Coleccion Navidad, 1986.

VANTI, E. dos S. **Pedagogia Científica:** o projeto montessoriano para a Educação Infantil. Material didático digitalizado para a disciplina de História da Infância e da Educação Infantil, Curso de Especialização em Educação Infantil. Revisto e ampliado para a disciplina optativa: Materiais Instrucionais, FaE – UFPel, 2022.

VELASCO, D. M. H. **Propuestas para Optimizar la Metodologia de Rincones.** Universidad d´Salamanca. Dissertação de Mestrado, 2015. 73p.



ISBN 978-659985125-4

9 786599 851254