

Editorial

Mariateresa Muraca, editora chefe¹

Com alegria apresentamos às leitoras e aos leitores a segunda edição de 2025 da *Revista Ver a Educação*, composta por oito artigos, publicados em fluxo contínuo, que abordam uma significativa variedade de temas. Abre a edição o artigo de Álvaro Luiz Pantoja Leite, intitulado *Educação e corporeidade – considerações sobre uma abordagem contemporânea da educação/formação*, que, situando-se no campo da filosofia da educação, delineia as mudanças contemporâneas estimuladas pelo pensamento complexo na noção de corpo e corporeidade, bem como seus impactos para o mundo da educação/formação. A tese central é que tais mudanças provocaram a emergência de uma nova concepção de subjetividade, compreendida como unidade dinâmica de corpo e mente em movimento.

A seguir, Cassandra Santos dos Santos, Fátima de Souza Moreira, Isabela Milena Cassiano Figueiredo e Luiz Felipe Lopes dos Santos discutem os resultados de uma pesquisa documental vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (GEPEF) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e focada na análise das políticas públicas de esporte e lazer gestadas nas Usinas da Paz na cidade de Belém/Pará. Assim, à luz do conceito de intersetorialidade, mostram que, embora as Usinas da Paz se configurem como equipamentos públicos de grande relevância social, não se registra um planejamento estratégico articulado entre as secretarias que realizam ações nelas.

O terceiro artigo aprofunda o processo de atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Museologia da UFPA. Comparando o PPC que entrou em vigor em 2024 com o anterior, as autoras, Jéssica Tarine Moitinho de Lima e Wanessa Pires Lott, argumentam que as transformações curriculares introduzidas refletem os vivazes debates científicos e sociais que estão atravessando o campo da Museologia em nível local, nacional e internacional, abrindo-a para novas questões e perspectivas.

¹ Doutora. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3250-0988>. E-mail: muraca@ufpa.br.

Editorial

Em *Gestão pública e precarização docente: a realidade dos professores temporários em Pedra Branca do Amapari/AP*, André Lins de Melo, Keila Simone dos Anjos e Dalva Valente Guimarães Gutierrez analisam os contratos docentes no município de Pedra Branca do Amapari/Amapá entre 2011 e 2023, com base na legislação local e nacional e confrontando-os com os contratos relativos a outros profissionais com titulação equivalente. Dessa forma, concluem que o aumento da contratação temporária revela a crescente precarização do trabalho docente promovida pelas políticas de cunho neoliberal.

No artigo sucessivo, Kátia Pereira Duarte, Maria do Socorro Bezerra Duarte e Paulo Renan de Oliveira Santos exploram o potencial educativo da prática da experimentação no ensino de Química, tradicionalmente marcado pela complexidade da linguagem e reduzido à memorização de fórmulas desprovidas de significado. Nesse contexto, são de grande interesse as observações sobre as implicações do erro em uma perspectiva de formação integral: “quando o estudante erra uma medição, erra ao escolher o indicador ou ao observar o resultado de uma reação, ele é desafiado a pensar sobre os fatores que influenciaram aquele desfecho, a revisar o procedimento, a propor hipóteses alternativas. Esse processo desenvolve habilidades investigativas e fortalece a compreensão conceitual”.

Os últimos três artigos, elaborados em colaboração entre professoras/es e estudantes, são dedicados a experiências de estágio e oferecem elementos de reflexão instigantes sobre os percursos de formação das/os futuras/os educadoras/es. No específico, Nádia Gomes e Filipe Couto debatem as aprendizagens profissionais, pessoais e éticas, bem como a contribuição para processos de desenvolvimento individual e comunitário, possibilitados pela participação crítica de uma educadora social em formação no projeto *Do Grão ao Sabão: Um Mundo de Saúde em Pequenas Mão*s – uma intervenção socioeducativa realizada com crianças dos 3 aos 9 anos, na Junta de Freguesia de Quinchães/Portugal.

Por outro lado, Isabela Oliveira De Souza, Syanny Kemilly Lima Monteiro e Hilda Rosa Moraes de Freitas Rosário apresentam duas atividades lúdicas educativas, propostas no âmbito de um estágio curricular em uma biblioteca pública infantil em Belém/Pará, examinando seus desdobramentos na promoção das interações sociais de crianças e adolescentes, no reconhecimento das bibliotecas como espaços culturais essenciais em áreas periféricas e no fortalecimento da formação do/a educador/a no que diz respeito à atuação em ambientes não escolares.

Finalmente, o artigo intitulado *O estágio supervisionado em diálogo com as infâncias: o projeto político pedagógico e a prática pedagógica na educação infantil*, à luz de uma experiência de estágio conduzida em uma escola municipal localizada na região metropolitana de Belém/Pará, reafirma o valor formativo imprescindível da disciplina de estágio supervisionado em educação infantil, enquanto mobilizadora de considerações críticas em torno das concepções de infâncias subjacentes às práticas educativas, das

relações profissionais no interior do contexto escolar, dos desafios sociopolíticos enfrentados pelo corpo diretivo das escolas e da relação entre universidade e instituições de educação básica.

Assim, na pluralidade de temas e pontos de observação, os artigos que integram esta segunda edição de 2025 são caracterizados por alguns aspectos centrais comuns, coerentes com os princípios político-científicos que animam a *Revista Ver a Educação*: a atenção para projetos distintos de ser humano e sociedade em disputa no campo da educação, a partir da identificação com uma concepção da educação como força transformadora e a busca por processos de formação de professoras/es coerentes com tal visão crítica.

Vale frisar que esta nova edição é fruto de esforços significativos da equipe editorial para reativar a *Revista Ver a Educação* depois de treze anos e não teria sido possível sem a confiança e a contribuição inestimável de autoras/es, avaliadoras/es e leitoras/es. Um agradecimento muito especial vai às diretoras do ICED/UFPA, a professora Eliana Felipe e a professora Celi Bahia, que acreditaram e viabilizaram o processo de reativação. Temos muito que celebrar: hoje, por exemplo, a *Revista* conta com um comitê científico nacional e internacional de excelência, com um espaço físico próprio no ICED/UFPA e uma parceria com a Faculdade de Biblioteconomia da UFPA para a realização conjunta de percursos de extensão.

Outros importantes desafios estão pela frente, dentre os quais a consolidação dos órgãos da *Revista* e sua participação democrática nos processos que garantem a publicação de artigos sólidos e críticos, o fortalecimento do grupo de avaliadoras/es e a participação em debates relevantes no campo da educação e em áreas afins sobretudo por meio da construção de dossiês temáticos. Por isso e muito mais, esperamos que outras e outros se somem na construção da *Revista Ver a Educação* e do projeto político-científico que a orienta.

Educação e corporeidade – considerações sobre uma abordagem contemporânea da educação/formação

Education and corporality – considerations on a contemporary approach to education/forming¹

Educación y corporeidad – consideraciones sobre un enfoque contemporáneo de la educación/formación

Álvaro Luiz Pantoja Leite²

Resumo

A reflexão aqui oferecida, sistematizada na época dos estudos de doutorado, retoma e aprofunda uma pesquisa bibliográfica pertinente a uma abordagem transdisciplinar do tema Educação e Corporeidade, na intencionalidade de tecer considerações que contribuam a uma renovação de pensamentos e práticas no âmbito da educação/formação. O texto parte da consideração de que o pensamento complexo nos desafia a deslocar nosso próprio pensamento para uma nova figura do sujeito, que implica a reconsideração do corpo e a emergência da noção de corporeidade. Nessa concepção, o sistema-corpo vem a ser a instância fundamental para uma teoria pedagógica fundada numa filosofia do corpo, que tome como base a noção de sujeito encarnado. Tal noção implica uma abordagem não-abstrata da subjetividade, referida às noções de corpo como organismo vivo e corporeidade como unidade cérebro-mente-corpo em movimento. Consistente com essa abordagem, a ideia de corpos conscientes como sujeitos de conhecimento – desenvolvida ao longo da obra do educador Paulo Freire – convida-nos a pensar o corpo e a consciência juntos, constituindo-se dialeticamente num mesmo movimento, numa mesma história.

Palavras-chave: Educação; Corporeidade; Complexidade; Paulo Freire.

¹ Os termos em língua inglesa *formation* (“the processes and the manner in which someone is formed”), *formative* (“capable of alteration by growth or development”), *forming* (“to form: to develop, to acquire, and/or to serve to make up or constitute”), são aqui adotados conforme o Webster’s Dictionary of English Language e de acordo com a abordagem de Paulo Freire, que discute a oposição Formação X Treinamento (“Formation” X “Training”) em termos conceituais e práticos, em mais de 20 passagens da *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 19960).

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto. Porto-Portugal. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6301-5475>. E-mail: alvarpan@gmail.com.

Do sujeito cartesiano ao sujeito encarnado

E se o corpo não for a alma, o que é a alma?
(Walt Whitman).

Onde está o corpo na nossa educação? O corpo está nas salas de aula?
Sim, mas encontra-se como um corpo ausente-presente (Daniel Santos Souza).

Desde a perspectiva das ciências da complexidade, *o sujeito é uma unidade heterogênea, organização emergente da interação de sub-organizações entre as quais se destacam a cognição, a emoção e a ação*, que são as formas de interação do sujeito com o mundo. *O sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa, mas um devir nas interações.* As noções de *história e vínculos* são os pilares fundamentais para a construção de uma nova perspectiva transformadora da *nossa experiência do mundo* não só no plano conceitual, mas que implica também a nossa sensibilidade e o nosso acionar, já que a partir do olhar complexo estas dimensões são inseparáveis no viver humano. Como diz a epistemóloga Denise Najmanovich, “é através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamentos que o sujeito vai se auto-organizando” (2001a, p. 94).

Podemos assim vislumbrar *o sujeito complexo* como um que se sabe partícipe e co-artífice do mundo em que vive, um mundo em interação, de redes fluidas em evolução, um mundo em que são possíveis tanto o acaso como a necessidade, acontecimento e linearidade, surpresa e conhecimento:

Um mundo onde o sujeito não é mera subjetividade, nem o mundo é pura objetividade. Enfim, um universo vincular em evolução, um mundo atravessado pela emoção, co-criado na ação e concebido na interação do sujeito complexo com o real. Um mundo onde surgem diferentes cenários desde diversas convocações. Um mundo onde a certeza é menos importante que a criatividade e a predição menos que a compreensão (Najmanovich, 2001a, p. 95).

Essa abordagem, de um ponto de vista epistemológico, considera que *o pensamento complexo*³ nos desafia a deslocar nosso pensamento para pensar novas articulações e *paisagens vitais*⁴ nas quais possa habitar “um sujeito encarnado, profundamente enraizado em sua cultura, atravessado por múltiplos encontros (e desencontros), altamente interativo, sensível e emotivo, em permanente formação e transformação co-evolutiva com outros sujeitos e com o meio ambiente” (Najmanovich, 2001b, p. 30; tradução nossa). Entende-se assim que o *sujeito complexo* produziu um “giro recursivo”, fundamental e irreversível. Nessa virada, a transformação do nosso olhar (*nuestra mirada*), que

³ “En la contemporaneidad la complejidad se enlaza con la metáfora de la red, con la idea de interacción, con la perspectiva de la autoorganización” (Najmanovich, 2001b, p. 27).

⁴ No pensamento da complexidade, o *princípio vital* é assim concebido: “tal como tudo aquilo que vive se regenera numa força irresistível em direção ao futuro, tudo aquilo que é humano também regenera a esperança ao regenerar a sua vida. Não é a esperança que faz viver, é a existência que cria a esperança que permite viver” (Morin, 2003, p. 128).

estamos vivendo, implica passar da busca de certezas à aceitação da incerteza, do destino fixado à responsabilidade da escolha, das leis da história à função historicizante, de uma única perspectiva privilegiada à variedade de pontos de vista.

Nos dias de hoje, uma tal abordagem da “questão do *sujeito*” enseja a emergência, ao centro da reflexão sobre este estar-no-mundo/ser-com-o-mundo, de dimensões e aspectos da nossa experiência vital/existencial largamente desconsiderados, ocultados ou excluídos do legado do pensamento da modernidade que compôs e configurou a nossa formação. Como conclui Boaventura S. Santos (*apud* Nunes, 2005):

Quando eu falo do sujeito e do corpo é toda esta emergência que esteve marginalizada, suprimida, submersa dentro de conceitos abstratos de subjetividade que não têm nenhuma possibilidade de hoje nos convencerem como sendo a ancoragem ou o fundamento das nossas certezas, por menores que elas sejam. E quando se fala de incerteza ainda mais, obviamente. Portanto, nem o sujeito universal, nem o sujeito singular, nem o sujeito individual, nem o sujeito coletivo, mas o que está entre (p. 187).

Assim, a nova figura do *sujeito* implica justamente uma abordagem não-abstrata da *subjetividade*, na qual essa aparece como *um território existencial* que, sempre levando em conta a exterioridade, as múltiplas relações estabelecidas, vai se constituindo, pois há sempre múltiplas possibilidades. Paulo Freire (1989) e Edgar Morin (2003), por exemplo, são autores de cuja reflexão vemos emergir uma figura do *sujeito* como “o que resiste”, como um que “se insurge”, que se rebela a submeter-se frente a certas “formas concretas de *produção de subjetividade*; e que pode instituir outras, seja a modo de resistência, seja de construção de alternativas. Nesse sentido, com Marco Mejía entendemos que, quando se gera o campo de forças em conflito onde se articula o controle social com seus mecanismos, esse é o terreno onde surgem *as resistências*, já que elas aparecem como

Os modos, práticas, estratégias, discursos, com os quais os sujeitos em condições de subalternidade enfrentam esses modelos específicos de controle que se constituem a partir dessas formas concretas de produção de subjetividade, já que é o sujeito o que resiste. Aquele, histórico, concreto, que em sua práxis humana a realiza, já que se rebela contra os processos de dominação, de exploração. Nessa lógica, a resistência é caminho de emancipação, pois se realiza sobre todos os poderes existentes que dominam, excluem, segregam, não importa o signo político deste controle. Neste sentido, podemos falar de uma subjetividade que se rebela na esfera de seu mundo e sente que pode fazê-lo (Mejía, 2011, p. 75).

Do corpo máquina ao corpo entramado

Não é somente um corpo físico, nem meramente uma máquina fisiológica, é um organismo vivo capaz de dar sentido à experiência de si mesmo. O corpo é a indispensável condição de possibilidade de nosso ser no mundo, de nossa humanidade, de nossa animalidade, de nossa organização social (Denise Najmanovich).

Uma tal concepção do sujeito implica a reconsideração do *corpo* e a emergência da noção de *corporeidade*, particularmente num texto como este que se pretende um discurso pertinente no campo da *educação/formação*. Trata-se de uma mudança já pressentida por Maurice Merleau-Ponty em meados do século passado,⁵ como lemos nessa passagem:

Fica cada vez mais evidente que a encarnação e o outro são o labirinto da reflexão e da sensibilidade – de uma espécie de “reflexão sensível” – entre os contemporâneos [...] uma outra característica é admitir uma relação estranha entre a consciência e sua linguagem, como entre a consciência e seu corpo (Merleau-Ponty, 1991, p. 262-263).

Foi através de uma tal mudança, gerada e desenvolvida em vários campos do conhecimento e áreas disciplinares diversas – como a Filosofia, a Antropologia, a Psicanálise e as Biociências – que chegamos nas últimas décadas à noção de um sujeito encarnado partícipe de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio. A epistemóloga argentina Denise Najmanovich considera que “o ponto de partida para essa mudança da nossa paisagem cognitiva é a afirmação da corporalidade do sujeito” (Najmanovich, 2001a, p. 23). A autora trabalha a noção de *corporalidade* – aqui traduzida literalmente de *corporalidad* em castelhano – conferindo-lhe atributos-significados-conexões que a aproximam bastante da noção de *corporeidade* tal como é trabalhada por vários/as autores/as que, geralmente, a tomam e desenvolvem das postulações originárias do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. O filósofo e teólogo brasileiro Hugo Assmann (1998) pondera que

O termo corporeidade pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/ alma; matéria/espírito; cérebro/mente). Neste sentido não é um mero sinônimo de corporalidade. Há um campo de ressonância semântica entre corporeidade e o binômio conjugado cérebro/mente. A corporeidade – com seu vetor historizante ao nível bio-psico-energético, a motricidade – constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica (p. 150).

5 Ver sobretudo a obra seminal *Fenomenologia da Percepção* (Merleau-Ponty, 1994), onde o autor apresenta e aprofunda a ênfase na *experiência corporal* fundada numa perspectiva sensível e poética da *corporeidade*.

Então, sabemos que Merleau-Ponty já havia pensado o corpo como estrutura vivida e contexto dos processos cognitivos, quando afirmava que a consciência do corpo *invade* o corpo. Para o autor, o corpo é o *veículo* do ser no mundo, o instrumento geral de compreensão do mundo; e, seguindo o seu pensamento, precisamos olhar para nós mesmos como corpos que *se erguem* para o mundo. Assim, com Merleau-Ponty, passamos a compreender que “a apreensão das significações se faz pelo corpo: aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal” (Merleau-Ponty, 1994, p. 212).

Em não poucos autores contemporâneos lemos que, desde o nascimento, *o corpo e a psique são um só*. É o corpo físico que confere forma, existência e limites ao nosso eu, que concretiza esta vida neste mundo. Somente dentro de um corpo o desenvolvimento físico e psicológico é possível. O corpo é o útero e o lugar de origem do ego (Stewart, 2016). Ele proporciona a primeira conscientização do “eu” – eu sou este corpo, eu sou finito e separado de todos os outros:

Por outro lado, o corpo é uma coisa terrivelmente inepta, às vezes não confiável, desconcertante, confusa – e parece reprimir o voo do eu. Para muitos de nós, o corpo, mais cedo ou mais tarde, se torna um problema. Ele está sujeito a vícios, compulsões, distúrbios alimentares, lesões e doenças. Isso, por sua vez, causa problemas psicológicos e impede o desenvolvimento da consciência superior. Por causa disso, o eu pode, às vezes, perder a conexão direta com o corpo como uma fonte de sabedoria natural e energia (Stewart, 2016, p. 146).

Tomo por exemplos colocações de autores/as tão diversos/as como uma bailarina, coreógrafa, professora e terapeuta corporal, nascida em Berlim, formada nos Estados Unidos, que dançou por mais de duas décadas no Teatro Municipal de São Paulo (Brasil); um conhecido filósofo e escritor português; dois biólogos chilenos; e um neurologista/neurocientista português, também escritor, que desde os anos 1970 investiga e leciona em universidades norte-americanas.

Para a bailarina Gerry Maretzki, “pensar o corpo como entidade inteligente é a consciência da própria inteligência pois, afinal, somos um corpo. Eu e meu corpo somos uma coisa só” (Maretzki, 2010, p. 81).

Para o filósofo José Gil, afirma-se uma tendência de cada vez mais encarar *o corpo* como uma unidade “*psyché-soma*”, pois não há corpo não habitado. O autor explicita: “Já o corpo da anatomia é uma construção artificial; não há corpo que não seja vivo e “ocupado” pelo espírito. Toda dificuldade começa quando verificamos que ele pode ser mais ou menos habitado, mais ou menos ocupado” (Gil, 1997, p. 8).

Há uma consciência do movimento que percorre o corpo, em que a consciência do movimento se torna movimento da consciência. Não se trata do efeito de uma causa física, a qual resulta de uma ação da consciência sobre o corpo, mas de uma ação que pertence à presença do corpo em totalidade no próprio momento em que

se manifesta. Trata-se de “libertar o corpo” entregando-o a si próprio: não ao corpo mecânico nem ao corpo biológico, mas ao corpo penetrado de consciência, ou seja, ao inconsciente do corpo tomando consciência do corpo (e não consciência de si ou consciência reflexiva de um “eu”) (Gil, 2001, p. 24).

Nesse contexto, reflete o autor, pensar a intenção do corpo sensível/perceptivo implica o entendimento de que *o corpo não tem consciência, ele é consciência*.

Os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela fazem a crítica ao conceito mentalista de *representação*, enfatizando a compreensão interpretativa do conhecimento a partir da percepção e do movimento: “percepção e pensamento são o mesmo no sistema nervoso; por isso não tem sentido falar de espírito versus matéria, ou ideias versus corpo: todas essas dimensões da experiência são operacionalmente indiferenciáveis” (Maturana; Varela, 1995, p. 43-44).

O neurocientista António Damásio (2012) entende que “dado que a mente emerge num cérebro que faz parte integrante de um organismo, a mente faz parte também desse organismo. Por outras palavras, corpo, cérebro e mente são manifestações de um organismo vivo” (p. 210).

Assim, temos que a expressão “sou meu corpo” sintetiza esse encontro entre *o sujeito e o corpo*, caracterizando um tipo de definição do ser humano *pelo corpo*, significando que *a subjetividade coincide com os processos corporais*; mas também, que ser corpo é estar atado a um certo mundo. Então,

Não se trata mais de atribuir um espaço ordenador à consciência, mas de compreender a circularidade entre processos corporais e estados neuroniais, entre corpo e mente, possibilitada pela comunicação entre os sentidos. Essa “reversibilidade” faz as coisas mais profundas e coloca o corpo não como suporte de uma consciência cognoscente, sempre referendada por um sujeito, daí a necessidade de um corpo-sujeito, mas sim apresenta o corpo reflexionante, ou seja, o corpo na experiência do movimento, na comunicação entre os sentidos (Nóbrega, 2000, p. 102).

A autora considera que a descoberta do *corpo reflexionante* influenciou autores como Claude Lefort, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, que se empenharam na descrição da desarmonia corporal, do corpo fragmentado, unificando-se precariamente na arte, no desejo e na ação disciplinadora, enquanto Merleau-Ponty ocupou-se da harmonia corporal, do corpo consigo mesmo, com as coisas e com os outros.

As teses do biólogo Francisco Varela sobre a cognição conservam de Merleau-Ponty (1994) a consideração de *nossos corpos como uma estrutura viva e experencial*, em que o interno e o externo, o biológico e o fenomenológico se comunicam. Do que se depreende que *a experiência humana é, culturalmente, incorporada*. Também António Damásio – este, inspirado em Baruch Espinoza – na sua

abordagem à neurologia do sentimento, vem a caracterizar *o complexo corpo-cérebro-mente* como “um organismo vivo” (Damásio, 2012, p. 210).⁶

Assim, inspirados/as nessa compreensão, diversos/as autores/as têm denominado *corporeidade* à articulação das dimensões corporais, cognitivas e estéticas, compreendendo *o corpo como dotado de inteligência própria* – como entendemos da noção proposta e aprofundada pelos biólogos chilenos Maturana e Varela (1995) sob a denominação de *autopoiesis*. Trata-se de um neologismo, vindo das Biociências, sendo atualmente utilizado em outras áreas: do grego (*autós*, próprio e *poiésis*, fazer, produzir), *autopoiesis* significa “produzir a si mesmo” (produção de si mesmo, autoprodução, “autofazimento”). Maturana e Varela trazem para discussão o princípio da *autopoiesis*, isto é, da capacidade dos organismos recriarem-se continuamente. Segundo os autores, essa *capacidade de autocriação* é o “núcleo biológico” da dinâmica constitutiva dos seres vivos: os seres vivos recriam-se constantemente (*aprendem*) em relação interativa com o meio; *os sistemas vivos são sistemas cognitivos e a vida é um processo de cognição*.

Na base desta noção está a compreensão da unidade entre *mente e corpo*, ou entre *corpo e psique*, que se manifesta, por exemplo, nas memórias guardadas pelo corpo das experiências vividas e aprendidas, um indicativo da unidade indissociável entre as dimensões biológica e psicológica do ser humano. Trata-se de, em vez de compreender a mente isolada do organismo (corpo e entorno), compreender que *a mente emerge do organismo, das interações cérebro-corpo*. Essa nova concepção de *mente* encontra fundamento em revisões dos conceitos clássicos da teoria localizacionista:

Nosso corpo cognoscente guarda as marcas das diversas fases da nossa história biológica, não como resquícios do passado, mas como parte da estrutura dos processos cognitivos atuais. A corporeidade define-se assim como unidade mente-corpo em movimento e instância privilegiada da percepção. O corpo em movimento reorganiza o ser vivente como um todo, assim podemos entender a afirmação de que a percepção emerge da motricidade e que por princípio toda percepção é ação (Catalão, 2011, p. 77-78).

Uma visão do *corpo*, portanto, bem distinta da tradição cartesiana: nem coisa, nem ideia, *o corpo* é associado aqui à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, ao mito, à experiência vivida, à poesia, ao sensível e ao invisível, apresentando-se como um fenômeno que não se reduz à perspectiva de objeto regido pelas leis de movimento da mecânica clássica. A *experiência do corpo em movimento* ajuda-nos a compreender os sentidos construídos artificialmente, pelos conceitos, pela linguagem, pela cultura de um modo geral. Conforme lemos em Nóbrega (2008):

6 Ver também em António Damásio, 1996.

Considerar o corpo em movimento como um sistema autopoético é reconhecê-lo como fenômeno que não se reduz à causalidade linear; é considerar ainda que o ser humano não seja um ser determinado, mas uma criação contínua. É, por fim, uma tentativa de abordar a corporeidade não como algo abstrato, é recusar as dicotomias, é ensaiar atitudes complexas para compreender o humano e sua condição de ser corpóreo em incessante movimento, admitindo diferentes interpretações, pautada na circularidade ou recursividade dos fenômenos. A lógica recursiva é próxima à noção de reversibilidade dos sentidos em Merleau-Ponty [...] a reversibilidade diz respeito à comunicação entre os diferentes sentidos, como a apalpação pelo olhar, o tato como visão pelas mãos [...] Sob o sujeito encarnado correlacionamos o corpo, o tempo, o outro, a afetividade, o mundo da cultura e das relações sociais (p. 145).

Nessa abordagem fenomenológica, fundada na *experiência do sujeito encarnado* – que identifica a percepção com os movimentos do corpo e redimensiona a compreensão do *sujeito no processo de conhecimento* – vários/as estudiosos/as das chamadas Ciências Cognitivas têm buscado o corpo vivido, a experiência, a percepção, a motricidade, retomadas como base para a compreensão da *inscrição corporal do conhecimento* nas teorias de aprendizagem.

A partir desses estudos,⁷ não cabe mais distinguir, como instâncias separadas e independentes, um corpo biológico e um corpo cultural: “o corpo anatômico e o corpo vivo atuando no mundo tornaram-se inseparáveis” (Greiner, 2005, p. 42). A professora e escritora Christine Greiner entende que esta questão – a da relação entre corpo biológico e corpo cultural – precisa ser trabalhada com mais cuidado, já que é um aspecto fundamental para começarmos a mapear *o corpo como um sistema* e não mais como um instrumento ou produto:

Falar em co-evolução significa que não é apenas o ambiente que constrói o corpo, nem tampouco o corpo que constrói o ambiente. Ambos são ativos o tempo todo. [...] O corpo humano é, portanto, reconhecido como sistema complexo e é justamente esta alta taxa de complexidade, e nada além disso, que o distingue das outras espécies (Greiner, 2005, p. 42-43).

Visto sob esse enfoque, o *sistema-corpo* é a instância fundamental para uma teoria pedagógica fundada numa *filosofia do corpo*, que tome como base a noção de *sujeito encarnado* referida às de *corpo* como organismo vivo, de *corporeidade* como unidade perceptiva (unidade mente-corpo em movimento) e de *experiência humana* como “aquilo que nos passa e nos co-move” (Larrosa, 2002, p. 25). Porque se entende que *com os sentidos recuperamos o significado*, incorporamos a direção e evocamos os sentimentos nos pequenos gestos da vida cotidiana. “A corporeidade como unidade perceptiva funciona como instrumento afinado de leitura do mundo que nos permite estar de forma congruente e inteira no ato existencial” (Catalão, 2011, p. 80). Considerando que o corpo guarda a

⁷ “Estudos das ciências cognitivas mostram que, o que somos capazes de experienciar e como construímos sentido para o que expericienciamos, depende do tipo de corpos que temos e dos modos como interagimos com os vários ambientes que habitamos” (Greiner, 2005, p. 44).

memória da ação, podemos mesmo pensar que a sustentabilidade do *conhecimento* depende do registro corpóreo. Como destaca a professora Vera Catalão, “os sentidos despertos nos devolvem a vida cotidiana como uma aventura única possível de ser impregnada de sentido – valor e significado” (Catalão, 2011, p. 81).

O que chamamos *experiência humana* é algo que nos ocorre e que discorre no âmbito social, que narramos a outros e a nós mesmos em *uma linguagem*, algo que nos sucede no espaço-tempo em que nos toca viver e que nos cobra significado e valor unicamente em função de nossa história sociocultural. Nesse sentido, *o corpo é a nossa sede de afetação e o território desde o qual atuamos*.⁸

Temos, assim, uma abordagem que vai desembocar em outras formulações, que apresentam o corpo como uma obra de arte cuja linguagem é poética,⁹ dando lugar a uma figura distinta e mesmo contraposta às metáforas mecânica-maquinica e computacional do corpo e do cérebro,¹⁰ que compõem um discurso ainda prevalecente no campo da Educação. Enfatizando a *subjetividade encarnada* e reconhecendo a impossibilidade de manter o ponto de vista da consciência desencarnada, o que tal reflexão propõe é mesmo enfatizar *o sentido do corpo e do sensível* como realidade essencial do humano. Num parágrafo sintético da professora Terezinha Nóbrega (2008), lemos:

Da perspectiva do “corpo sujeito” como crítica ao modelo maquinico do “corpo objeto” (fragmento do mundo mecânico), à perspectiva da corporeidade, fundada no corpo em movimento, configurando a linguagem sensível, confirmam-se as dificuldades do pensamento causal, da dialéctica cristalizada e da consciência para traduzir a complexidade dos processos corporais do ser humano em movimento, ao mesmo tempo que anunciam-se novos arranjos para o conhecimento do ser e da experiência humana, como o sentido estético [...]. A experiência vivida é habitada por esse sentido estético presente na corporeidade. A partir de Merleau Ponty, uma tal perspectiva desdobra diante de nós a tarefa de compreender o corpo como sensível exemplar na construção de saberes e na produção de subjetividades (p. 100; 147).

Ao assumir tal posição, diz Najmanovich, descobrimos que *o corpo* de que estamos a falar não é *o corpo da modernidade*, pois estamos começando a pensar em uma *multidimensionalidade de nossa experiência corporal*. É por isso que podemos começar a pensar em uma nova forma da corporalidade/corporeidade: o *corpo vivencial* ou *corpo experiencial*. O *corpo vivencial*, ao contrário do *corpo da modernidade* ou *corpo máquina*, não é um objeto abstrato, nem independente da *minha experiência como sujeito encarnado*.

A expressão *sujeito encarnado*, conforme Denise Najmanovich (2001a),

⁸ “Não é somente um corpo físico, nem meramente uma máquina fisiológica, é um organismo vivo capaz de dar sentido à experiência de si mesmo” (Najmanovich, 2001b, p. 27; tradução nossa).

⁹ “Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (Merleau-Ponty, 1994, p. 208).

¹⁰ “A cognição depende da experiência que acontece na ação corporal, vinculada às capacidades de movimento, em oposição à compreensão de cognição enquanto ‘um processamento de informações’” (Nóbrega, 2008, p. 145).

Não alude a um referente ou realidade objetiva independente mas emerge ao enfocar a multiplicidade experiencial corporalizada e está atravessada pelos múltiplos territórios que são criados através de nosso tornar-se vital. O sujeito encarnado é o nome de uma categoria heterogênea, facetada e de limites difusos. O sujeito encarnado desfruta do poder e da criatividade e da escolha, mas deve assumir o mundo que co-criou (p. 28-29).

Para a autora, essa experiência de *nossa corporalidade* não é fixa, nem imutável. Ao contrário, sentimos de uma maneira clara e distinta que estamos em permanente transformação: trata-se de *estar vivo*. Dessa perspectiva, “um sujeito encarnado é uma linguagem específica de transformações” (Najmanovich, 2001a, p. 24).

Trata-se de uma compreensão com incidência e consequência de mudança radical na abordagem da educação/formação. O filósofo e escritor Hugo Assmann chega a afirmar que “o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica” (Assmann, 1993, p. 113). Por isso, conclui o autor (1998):

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir mas propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica, requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoríamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário (p. 29).

Dessa abordagem emerge a compreensão de que *o corpo é a grande singularidade do humano*, pois é por meio dele que ocorre a apreensão do mundo: é através de uma existência corporal que se constitui o pensamento e que se dá a construção do conhecimento. De uma tal convicção decorre o entendimento de que seja preciso repensar a educação/formação “a partir dos nexos corporais entre seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade” (Assmann, 1998, p. 34). A ideia central é que *a corporeidade* não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal: “sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é falaciosa, de entrada” (Assmann, 1998, p. 150).

Nesse sentido, a *educação/formação* pensada na perspectiva de uma pedagogia crítica que se pretenda emancipatória, terá que levar em conta também o questionamento que nos chega referido ao pensamento de Michel Foucault, bem como ao de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Com Foucault, Richard Miskolci (2006) considera que “a busca da adequação aos padrões de identidade socialmente impostos tem justificado e instituído as mais variadas formas de controle corporal, pois há cerca de dois séculos vivemos um processo de contínuo disciplinamento e normalização dos

corpos” (p. 681), no qual a educação escolar segue tendo papel relevante. Tal processo não deixa de ter consequências subjetivas, já que *a subjetividade* está diretamente associada à materialidade do corpo:

A história da criação de corpos e identidades sociais é também uma história dos modos de produção da subjetividade. Percebe-se, assim, que o espaço de problematização das relações entre corpo e identidade é maior do que parece à primeira vista, pois vai muito além das técnicas corporais propriamente ditas e alcança as formas como compreendemos a nós mesmos e, sobretudo, a forma como somos levados a ver o outro (Miskolci, 2006, p. 681-682).

Paulo Freire e o *corpo consciente*

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive (Paulo Freire).

A perspectiva de *corpos conscientes como sujeitos de conhecimento*, desenvolvida por Paulo Freire, contrapõe-se ao cientificismo que nos simplifica, restringe e inibe ao deixar de lado os sentimentos, as emoções e os desejos, e coloca a certeza de que *nossa saber se dá com o corpo inteiro*. A linguagem é considerada, então, como um processo que inclui o gestual, o olhar e a expressão de emoções e sentimentos:

A primeira linguagem é a linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana [...]. A alfabetização tem de ampliar-se em diferentes linguagens. Não é só aprender a ler e escrever; épropriar-se de um conhecimento básico em todos os níveis da vida, que o ser humano possa progressivamente ter condições de responder às perguntas essenciais que nosso corpo, nossa existência cotidiana nos colocam (Freire; Faúndez, 1985, p. 26; 90).

Essa consideração de Freire aponta para a ideia de que a consciência é *consciência do corpo*: o corpo e a consciência, juntos, como *corpo consciente*, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. O aprofundamento desta reflexão leva-nos a compreender que *corpo consciente é a consciência intencionada ao mundo*:

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de, em permanente despego (sic) até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivista e objetivista, que rompem

esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo (Freire, 1969, p. 51).

Portanto, na abordagem freireana, não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, pois “o corpo consciente não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente desta forma pode a conscientização instaurar-se e corporificar-se” (Freire, 1969, p. 56).

Duas décadas mais tarde, numa altura em que dirigia a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, Freire foi entrevistado pela professora Joana Lopes no Departamento de Artes Corporais da UNICAMP (Campinas, Brasil), entrevista essa que ganhou o título *Conversando com Paulo Freire sobre Arte e Educação, nos 21 anos da Pedagogia do Oprimido*. Na ocasião, ele comentou:

É que para nós a corporeidade implica a consciência dela mesma, que vem através da consciência do mundo. Não é a consciência de mim que cria a minha consciência do mundo, mas é a consciência do mundo que me faz ter consciência de mim: o mundo comum, um não-eu. [...] A minha consciência não está aqui no coração, nem na cabeça, nem no pulmão, a minha consciência sou eu mesmo: é o meu corpo que é consciente, é o meu corpo que apreende o outro corpo, que se constitui porque apreende o outro – quer dizer, é socialmente que a gente se constitui.¹¹

Assim, para Freire, *o corpo humano* configura-se como um tema a exigir reflexões epistemológicas, considerando que *a corporalidade* vem a ser um tipo de consciência que se baseia numa *inteireza* consigo mesmo:

Isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e com os outros seres humanos. Não apenas consciência de mim mesmo, que me sugerem consciência do entorno mas, penso eu, a consciência de inteirar-se do mundo e com o mundo, que me permite criar noções do “eu consciente” (Nogueira, 1996, p. 19).

Tal compreensão relaciona-se intimamente à ideia de *corpo consciente* e a essa outra ideia-força do pensamento pedagógico freireano, igualmente presente ao longo de toda a sua obra, expressa também através do conceito de *integralidade* ou *inteireza*. Como lemos em *À sombra dessa mangueira* (Freire, 1995), um dos seus últimos escritos publicados em vida, Freire afirma enfaticamente: “sou uma inteireza e não uma dicotomia” (Freire, 1995, p.18). E explica que é como uma totalidade –

¹¹ "Conversando com Paulo Freire sobre Arte e Educação aos 21 anos da Pedagogia do Oprimido (UNICAMP, 1990). Neste vídeo do Departamento de Artes Corporais da Unicamp (Campinas - SP) Paulo Freire é entrevistado por Joana Lopes, do Instituto de Artes, em 28 de novembro de 1990. Editora: B.E.S.T. Picture System. Ver-ouvir a entrevista completa, disponível em: <https://fb.watch/8279eFZjDi/>.

razão, sentimentos, emoções, desejos – que o corpo, consciente do mundo e de mim, capta o mundo a que se intenciona:

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. [...] Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (Freire, 1995, p. 8; 18).

Assim, como lemos em várias passagens de escritos seus ao longo da vasta obra, destacadamente nos últimos, para Freire a consideração do *corpo na educação/formação* constitui tema teórico-prático da maior relevância – e essa importância tem a ver (também) com um certo sensualismo, pois “há muito sensualismo que o corpo guarda e explicita, ligado até mesmo à capacidade cognoscente” (Freire, 1991, p. 92):

O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, eu e vocês, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme (Freire, 1991, p. 92).

De onde viria a necessidade de Freire enfatizar e voltar tantas vezes a esse tema, identificando e explicitando de cada vez alguns dos seus diversos aspectos e desdobramentos? Em *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1997), o autor nos oferece uma boa pista de resposta:

A questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva à necessidade de fazer uma “leitura” do corpo como se fosse um texto, nas inter-relações que compõem o seu todo. Leitura do corpo com os educandos, interdisciplinarmente, rompendo dicotomias, rupturas inviáveis e deformantes (Freire, 1997, p. 49).

A abordagem freireana convida-nos, pois, a focar nossa atenção e aprofundar nossa reflexão sobre o processo da construção do humano em nós – de que cuida a educação/formação – como construção de *corpos que viram corpos conscientes no movimento da vida*:

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e ajeita. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo

consciente. O corpo se transforma em corpo perceptor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida (Freire, 1989, p. 34).

Em síntese, a educação/formação proposta por Paulo Freire busca configurar-se como um processo apaixonado de conhecer – o corpo, o movimento, as emoções, as relações das pessoas e das sociedades, o mundo – para que novas relações pessoais e sociais possam ser estabelecidas, na perspectiva da promoção de uma sempre renovada *alegria de viver*.

Referências

- ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** 3^a ed. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- ASSMANN, H. **Reencantar a Educação** – Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CATALÃO, V. M. L. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. **Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 74-81, 2011.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes** – Emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAMÁSIO, A. **Ao encontro de Espinosa** – As emoções sociais e a neurologia do sentir. Portugal: Temas e Debates, 2012.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Olho D'Água, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, P.; FAÚNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GIL, J. **Metamorfoses do Corpo.** 2^a ed. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- GIL, J. **Movimento total.** Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- GREINER, C. **O Corpo** – pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- MARETZKI, G. **Corpo Análise** – Soma e Psyché: construindo uma relação equilibrada. Rio de Janeiro: SENAC, 2010.

- MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MEJÍA, M. R. **Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur – Cartografías de la Educación Popular**. Lima: CEAAL, 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MISKOLCI, R. Corpos elétricos – Assujeitamento e estética da existência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 681-693, 2006.
- MORIN, E. **Educar para a Era Planetária** – O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado** – Questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.
- NAJMANOVICH, D. Del Cuerpo-Máquina al Cuerpo Entramado. **Campo Grupal**, Buenos Aires, n. 30, p. 27-30, 2001b.
- NÓBREGA, T. P. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte. **Princípios**, São Paulo, v. 7, n. 8, p. 95-108, 2000.
- NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.
- NOGUEIRA, A. (org.). **Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade**. Taubaté-SP: GEIC/Cabral, 1996.
- NUNES, R. S. **Nada Sobre Nós Sem Nós** – A centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos. São Paulo: Cortez, 2005.
- PANTOJA LEITE, A. **A Construção Pedagógica De Sujeitos Em Processos Formativos**: uma experiência com educadores e educadoras sociais no nordeste brasileiro. 2013. 393f. Tese de Doutorado (Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2013.
- PANTOJA LEITE, A. Paulo Freire e Arte Educação – considerações sobre a estética freireana e a arte na educação/formação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 54, p. 84-103, 2019.
- PETRAGLIA, I. **Edgar Morin** – A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SCOTT, J. Experiencia. Tradução Moisés Silva. **La Ventana**, Guadalajara, n. 13, p. 42-73, 2001.
- SOUZA, D.S. Uma educação a partir dos corpos oprimidos. In: SOUZA, D. S. **Filosofia e Corporeidade** – ensaios críticos no terreno da educação popular. Porto Alegre: Editora Fi, 2016, p. 109-137.
- STEWART, I. J. **A Dança do Sagrado Feminino**. São Paulo: Pensamento, 2016.
- WHITMAN, W. **Eu canto o corpo elétrico**. In: WHITMAN, W. **Folhas de relva**. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 173-183.

Abstract

The reflection offered here, systematized during doctoral studies, resumes and deepens a bibliographic research pertinent to a transdisciplinary approach to the theme of Education and Corporality, to offer considerations that contribute to a renewal of thoughts and practices in the field of education/forming. The text begins with the consideration that complex thinking challenges us to shift our own thinking towards a new figure of the subject, which implies reconsidering the body and the emergence of the notion of corporality. In this conception, the body-system becomes the fundamental instance for a pedagogical theory founded on a philosophy of the body, which takes as its basis the notion of the embodied subject. This notion implies a non-abstract approach to subjectivity, referencing to the notions of the body as a living organism and corporality as a brain-mind-body unity in movement. Consistent with this approach, the idea of conscious bodies as subjects of knowledge – developed throughout the work of the educator Paulo Freire – invites us to think of the body and consciousness together, constituting themselves dialectically in the same movement, in the same history.

Keywords: Education; Corporality; Complexity; Paulo Freire.

Resumen

La reflexión que aquí se ofrece, sistematizada en el momento de los estudios de doctorado, retoma y profundiza una investigación bibliográfica pertinente a un abordaje transdisciplinario de la temática Educación y Corporeidad, con la intención de tejer consideraciones que contribuyan a una renovación de los pensamientos y prácticas en el ámbito de la educación/formación. El texto parte de la consideración de que el pensamiento complejo nos desafía a desplazar nuestro propio pensamiento hacia una nueva figura del sujeto, lo que implica la reconsideración del cuerpo y el surgimiento de la noción de corporalidad. En esta concepción, el sistema-cuerpo se convierte em la instancia fundamental para una teoría pedagógica fundada en una filosofía del cuerpo, que toma como base la noción de sujeto encarnado. Esta noción implica un enfoque no abstracto de la subjetividad, haciendo referencia a las nociones de cuerpo como organismo vivo y de corporeidad como unidad cerebro-mente-cuerpo en movimiento. En consonancia con este enfoque, la idea de los cuerpos conscientes como sujetos de conocimiento – desarrollada a lo largo de la obra del educador Paulo Freire – invita a pensar el cuerpo y la conciencia juntos, constituyéndose dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia.

Palabras clave: Educación; Corporeidad; Complejidad; Paulo Freire.

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 2, 2025

**A intersetorialidade na gestão das políticas públicas de esporte e lazer nas
Usinas da Paz, em Belém do Pará**

**Intersectoriality in managing public sports and leisure policies at the Usinas da
Paz in Belém, Pará**

**Intersectorialidad em la gestión de políticas públicas para el deporte y el ocio
en las Usinas da Paz, Belém/Pará**

Cassandra Santos dos Santos¹
Fátima de Souza Moreira²
Isabela Milena Cassiano Figueiredo³
Luiz Felipe Lopes dos Santos⁴

Resumo

Estudos recentes sobre a gestão pública no Brasil apontam caminhos para superação das ações serializadas, sugerindo novos arranjos institucionais, como a intersetorialidade. O estudo tem como objetivo analisar a dinâmica da intersetorialidade na gestão das Usinas da Paz, que são equipamentos que oferecem serviços assistenciais às comunidades, gestados pelo governo do estado do Pará, na Amazônia paraense. A metodologia envolveu a análise de documentos oficiais coletados nos sites das secretarias de Planejamento; Cidadania; Educação e Esporte. Os resultados revelaram uma gestão setorializada das políticas de esporte e lazer nas Usinas, onde a intersetorialidade não se materializou nas ações cotidianas, evidenciando um planejamento desarticulado entre as demais secretarias estaduais.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Esporte e Lazer; Intersetorialidade; Usinas da Paz.

¹ Graduada. Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Belém do Pará-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9448-0233>. E-mail: cassandrasantos133@gmail.com.

² Doutora. Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Belém do Pará-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8563-6750>. E-mail: fmoreira@ufpa.br.

³ Graduada. Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Belém do Pará-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-6404>. E-mail: imcbauer@gmail.com.

⁴ Graduado. Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Belém do Pará-Brasil. Orcid: não informado. E-mail: felipesanufpa@gmail.com.

Introdução

O presente estudo foi desenvolvido a partir da análise das políticas públicas de esporte e lazer gestadas nas Usinas da Paz, com destaque para gestão dessas políticas referente à dinâmica da intersetorialidade nesses equipamentos, observando as ações desenvolvidas através da Secretaria de Planejamento e Administração (SEPLAD), Secretaria de Estado de Articulação da Cidadania (SEAC) para esses espaços, bem como as Secretarias de Esporte e Lazer do Estado (SEEL) e Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). Apresenta-se como objetivo analisar a dinâmica da intersetorialidade na gestão das Usinas da paz, com foco nas ações de esporte e lazer.

Este estudo está vinculado a Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Esporte e Lazer, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (GEPEF) do Instituto de Ciências da Educação – Faculdade de Educação Física; que tem como objetivo analisar as políticas públicas de esporte e lazer nas esferas públicas, caracterizando as ações/projetos/programas de Esporte e Lazer desenvolvidos nos territórios da Amazônia.

O estudo se caracteriza dentro da abordagem qualitativa, onde há interpretações das realidades e problemas sociais (Souza; Kerbauy, 2017), e fundamentado por meio de uma análise documental, na qual utilizamos, mais especificamente, a fonte de registros institucionais escritos, que segundo Gil (2002) “são aqueles fornecidos por instituições governamentais, como projeto de lei, relatórios de órgãos governamentais, entre outros” (p. 47).

Os documentos oficiais analisados, da gestão do governador Helder Barbalho, foram: a) Plano Plurianual do governo do estado do Pará (PPA 2020-2023); b) mensagens do governo do estado do Pará à ALEPA de 2020 a 2025; c) relatórios de gestão, d) planejamentos; e) matérias de divulgação nos sites das secretarias estaduais: SEPLAD, SEAC, SEEL, e SEDUC no período de 2020 a 2025. Todos os documentos foram selecionados nos sites das secretarias citadas, por serem secretarias que atuam com planejamento do governo ou que atuam na gestão e coordenação das ações de esporte e lazer, nas Usinas da Paz. É importante ressaltar que o critério de escolha da documentação foi de estarem disponíveis nos *sites* das secretarias envolvidas nas ações de esporte e lazer nas Usinas. Entendemos que o estudo dos documentos não representa a totalidade das políticas de esporte e lazer gestadas nas Usinas, mas revelam um recorte do objeto analisado.

Para a análise documental, utilizamos como base a técnica proposta por Boschetti (2009). A abordagem analítica de políticas sociais, desenvolvida pela autora, apresenta uma estrutura de análise e avaliação das políticas sociais pautada em três aspectos: 1) os direitos e benefícios estabelecidos e assegurados; 2) o financiamento (fontes, montantes e gastos); 3) gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil). Cada um desses aspectos pode ser

desdobrado em inúmeros fatores e indicadores, de acordo com os objetivos da avaliação (Boschetti, 2009).

O primeiro aspecto trata dos “direitos e benefícios” e busca esboçar um quadro dos direitos e/ou benefícios implementados pelas políticas e programas sociais, apresentando suas características essenciais. Na sequência, o segundo aspecto, que trata do “financiamento e gasto”, busca analisar a dinâmica orçamentária das políticas sociais e seus impactos na garantia dos direitos. O terceiro aspecto diz respeito à “gestão e controle social democrático” e investiga como são desenvolvidas as formas de organização da gestão e a dinâmica de participação e controle popular. Nessa investigação utilizamos somente o terceiro aspecto.

Evidenciamos que compreender a lógica do funcionamento da gestão com a política de esporte e lazer nas Usinas, poderá ampliar nosso olhar para o entendimento e funcionamento desses novos equipamentos de lazer, instalados nos territórios periféricos de Belém, como também ajudar a identificar, de fato, as concepções das políticas executadas.

O papel do Estado é assegurar os direitos da população, através de políticas públicas, que devem ser capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e promover a inclusão social. Sendo assim, entendemos que o desafio e compromisso de cada governo, está em assegurar a implementação de políticas objetivando alcançar resultados planejados, nas diferentes áreas, de forma justa para toda a população, independente de classe social e/ou local de moradia (centro ou periferia). Nesse sentido, concordamos que o estado não pode ser reduzido à burocacia pública: as políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do estado, quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade, relacionados à política implementada (Hofling, 2001).

Considerar o contexto político também é importante, pois as tensões sociais contribuem para os desenhos institucionais de um governo, e suas prioridades. Portanto, discorrer sobre uma política de esporte e lazer significa considerar sobretudo o contexto sociopolítico e econômico que demarca as relações de poder e a concepção dessas políticas na gestão, e que acaba influenciando as áreas/setores prioritários para efetivação da gestão.

As políticas públicas de esporte e lazer, como políticas de estado, passam a refletir o programa do governo, a sua política econômica, social, cultural, bem como seu referencial macro-político-ideológico. Assim, conhecer o funcionamento da construção dessas políticas sociais e de esporte lazer das Usinas, pode contribuir para compreensão do modelo de gestão desses complexos idealizados pelo governo do estado do Pará.

No conjunto das políticas públicas sociais, o esporte e o lazer são áreas mais carentes quando se trata dos direitos do cidadão, pois os investimentos destinados a essas áreas ficam reféns de grandes

eventos esportivos, ações e eventos temporários, em vez de maiores investimentos em projetos e ações sistemáticas e de longo prazo, como também investimentos em construção de equipamentos para a prática esportiva da população (Moreira, 2020).

Como norte balizador, comprehende-se o esporte como produção humana, fenômeno social moderno que, em diferentes manifestações, ritualiza elementos fundamentais do sistema capitalista, como a competição, a racionalidade e o rendimento. (Mascarenhas, 2016; Assis, 2005; Gomes, 2002). O lazer é entendido por Mascarenhas (2003) como um “fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia” (p. 97).

Dentro do campo de pesquisa acadêmica, em relação à gestão intersetorial nas temáticas de esporte e lazer, foi identificado um maior número de interesse em investigações na área, entretanto, “a intersetorialidade apesar de estudos que demonstram sua importância e viabilidade nas políticas sociais sofre limitações em se estabelecer no viés prático” (Bonalume, 2011, p. 2-3).

Estabelecer ações intersetoriais envolve a ideia de transversalizar ações, de modo a integrar, compartilhar, avaliar, e promover relações de ação conjunta com outros agentes administrativos na sociedade. Para Ribeiro e Amaral (2021) a intersetorialidade pretende superar a forma segmentada e desarticulada como, normalmente acontecem as ações públicas.

As Usinas da Paz, segundo documentos da SEAC (2024), são complexos multifuncionais que executam uma variedade de políticas sociais, como saúde, cidadania, educação, assistência social, cultura, esporte e lazer. O projeto foi elaborado pelo governo do Pará, sendo coordenado pela Secretaria de Estado Articulação da Cidadania (SEAC) e tem como objetivo promover inclusão social, reduzir a violência e melhorar a qualidade de vida da população em áreas vulneráveis do estado. As Usinas fazem parte do programa Territórios Pela Paz (TerPaz) e, foram estruturadas desde 2021 com a entrega da primeira Usina da Paz (UziPaz), em 2025 já somam 14 Usinas no estado do Pará.

este estudo foi organizado em seções, com a seguinte estrutura: na primeira apresentamos as discussões sobre políticas públicas de esporte e lazer. depois, o debate sobre a gestão pública e a intersetorialidade. Na sequência analisamos o que são as Usinas da Paz avançando para gestão pública delas, e por fim, nossas considerações finais.

Políticas públicas de esporte e lazer

As políticas públicas nascem das demandas sociais, sendo entendidas por Hofling (2001) como o “Estado em ação”, por meio do qual o Estado desenvolve os programas, projetos e ações,

planejados pelo governo e instituídos para setores específicos da sociedade. Para Hofling (2001), o Estado é como um conjunto de instituições permanentes que viabilizam a atuação do governo, enquanto o governo constitui-se do conjunto de programas e projetos desenvolvidos por determinados grupos visando suprir as necessidades da sociedade como um todo. Nesse sentido, a elaboração de políticas públicas, segundo Souza (2003) é uma fase na qual os governos “traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (p. 13).

A Constituição Federal (CF) de 1988, como um dos marcos legais que organiza as políticas de esporte e lazer no Brasil, em seu art. 217, assegura o esporte como direito social. Conforme o texto constitucional: “é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um” (Brasil, 1988).

Portanto, na medida que o esporte e o lazer compõem o conjunto dos direitos sociais assegurados na nova CF, passa a ser responsabilidade do Estado brasileiro assegurar ao cidadão o acesso a essa manifestação em suas diferentes dimensões: esporte de participação, esporte escolar e esporte de rendimento. Bem como, passa a ser estratégica a cobrança, junto ao Estado brasileiro, para assegurar a alocação de recursos públicos para o desenvolvimento dessas políticas.

A relação entre esporte e o Estado brasileiro ao longo desses anos vem se construindo como desafio a ser pensado e implementado como prioridade no conjunto das políticas públicas no país. Compreender essa realidade é importante para ajudar a observar os reflexos da conjuntura na efetivação das políticas públicas de esporte e lazer no governo do estado do Pará.

Sendo assim, entendemos que as políticas públicas de esporte e lazer, como políticas de estado, de algum modo – considerando a pluralidade de composições políticas de um governo – passam a refletir um programa, a sua política econômica, social, cultural, bem como o seu referencial macro-político-ideológico. Conhecer a história da construção dessas políticas sociais é fundamental para compreender sua realidade e desafios de hoje.

Ponderando atualmente o poder político do capital no controle da máquina estatal e na efetivação de suas políticas, analisamos as políticas de esporte e lazer no governo do estado do Pará, e identificamos uma das formas de financiamento das Usinas que receberam, conforme documentos oficiais, os recursos de grandes empresas mineradoras que atuam no estado. Esses recursos asseguraram a construção total de cada uma das usinas implementadas pelo governo do estado do

Pará. Observamos, o poder do capital privado e sua inserção no conjunto das políticas sociais efetivadas pelo estado⁵.

Uma das narrativas predominantes nos discursos de gestores públicos e até em setores privados na área das políticas de esporte e lazer é a afirmativa que com essas atividades serão garantidas à população atendida a elevação da sua qualidade de vida e a redução da pobreza e das desigualdades sociais, reforçando o discurso que apresenta o esporte e lazer como elementos que, se praticados pela população, “automaticamente” eliminam a situação de desigualdade social e promovem a inclusão social.

Nessa direção, Rittner⁶ (2009) levanta reflexões sobre os mitos e esperanças sobre o esporte e a existência de uma acepção romântica sobre os seus efeitos. O fato de o esporte ser idealizado e supervalorizado também tem a ver com o desconhecimento dos aspectos especiais desse recurso. Aspectos que observamos nos textos oficiais das Usinas, pensadas “como objetivo de promover inclusão social, reduzir a violência e melhorar a qualidade de vida da população em áreas vulneráveis do estado [...] através de...] mais de 70 serviços intersetoriais, como atendimentos médicos e odontológicos, cursos profissionalizantes, serviços de emissão de documentos, dança e música, eventos e outras ações de cidadania, esporte, saúde e lazer” (SEAC, s.d.). Na verdade, o esporte e lazer, como aponta Rittner (2009), compõem as estruturas de desigualdade social; em parte é até mesmo um meio explícito de expressar a desigualdade social.

Athayde *et al.* (2016) apontam, com base no pensamento de Doyal e Gough (1991), o âmbito esportivo como uma necessidade intermediária (satisfadores universais), sendo assim, um dos instrumentos para a concretização dos direitos de cidadania. No entanto, do ponto de vista emancipatório, para sua concretude são necessárias não apenas a viabilização do acesso às práticas esportivas, como revelam os documentos sobre as Usinas, mas também é importante promover dentro da sociedade a reflexão acerca dos valores difundidos por meio do esporte.

A partir da CF de 1988, o esporte e o lazer são reconhecidos como direitos sociais. Sendo assim, a CF, de acordo com os princípios da simetria constitucional, passou a ser marco legal para que as novas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais também incluíssem o esporte e o lazer como direitos sociais. Nesse sentido, a nova Constituição do Estado do Pará (CE) de 1989 inseriu o esporte e o lazer enquanto direitos sociais.

⁵ Esse recorte do financiamento das Usinas foi também um recorte observado em nossas pesquisas. Os resultados e análises serão em breve publicados em outro artigo que tratará sobre o tema.

⁶ Pesquisador alemão, da Universidade de Colônia (Alemanha), que atua na área do esporte e lazer. Discorre sobre a máxima do mito do esporte como um meio para ascensão social, trazendo análises referente ao que chamou de “esporte rico” e “esporte pobre”. Ver mais em Rittner (2009).

A existência desse ordenamento legal não é garantia para efetivar e assegurar o acesso dos diferentes segmentos da sociedade. A política pública é abrangente e não se limita às leis e regras. Não adianta estabelecer apenas leis, se não existirem arranjos institucionais capazes de implementá-las, executá-las e acompanhá-las (Silva; Bassi, 2012).

Moreira (2020) aponta que a existência de ordenamento legal para o esporte e lazer, quando potencializado na instrumentalização da gestão, poderá ajudar de maneira incisiva na organização das políticas públicas, na formulação com mais equidade de ações e projetos nas diferentes dimensões esportivas, assim como apontar diretrizes para a descentralização e disponibilização dos equipamentos esportivos e de lazer, na perspectiva de garantir o acesso à população e efetivar o esporte e lazer como direitos sociais, como parte de um conjunto de políticas sociais para a concretização da cidadania.

Pagani, Shimoda e Gatta (2021) mostram que no mesmo ano de criação do Ministério do Esporte (2003), houve significativo aumento do número de publicações em revistas científicas, teses e dissertações para a temática das políticas públicas em esporte e lazer no Brasil, enfatizando os anos que antecederam o Ministério, com uma baixa e falta de produção do conhecimento na área, destacando, a possível falta e pouca relevância das políticas públicas pelos governos antecessores.

Apesar do aumento e relevância do tema, as experiências históricas que constituíram as políticas de esporte e lazer foram demarcadas por serem seletivas, excludentes, fragmentadas e, principalmente, atribuídas por um caráter assistencialista (Bonalume, 2011).

Os debates na atualidade perpassam principalmente pelas concepções do esporte e a relevância que o conteúdo lazer tem nas três esferas governamentais. As priorizações de investimento que o esporte de rendimento possui são alvos de debates quanto ao contexto esporte de participação. Segundo os estudos de Mascarenhas (2016), há uma enorme diferença de investimento quanto aos gastos diretos e transferências de recursos da esfera federal para os programas de alto rendimento, esporte educacional e participação. Esses apontamentos abrem discussões relativamente ao quantitativo de programas e projetos que são desenvolvidos para as diferentes concepções do esporte, bem como a qualidade com que esses serviços são ofertados à população; para um setor de maior investimento, maior seu reconhecimento quanto à fomentação de políticas públicas.

No que tange ao debate das políticas de esporte e lazer e a capacidade de sua capilaridade e alcance nas regiões no estado do Pará, chamamos atenção sobre os referenciais de esporte e lazer que estão sendo hegemônicos na condução dessas políticas pela referida gestão. Uma questão que antecede às análises sobre a ação de esporte e lazer que são implementadas, segundo Malina (2009), é problematizar sobre “que esporte estamos discutindo e em qual sociedade está inserido [...] pois...] não basta que o Brasil seja uma potência olímpica ou que o esporte seja um meio para retirar jovens da

marginalidade, ou mesmo um modo de ascensão ou mobilidade social. É necessário algo diferente” (p. 23).

A exclusão social é uma realidade histórica na Região Norte, logo o desafio para os gestores é apresentar políticas públicas que possam efetivamente, a partir de seus planos de ação e planejamento, apresentar superações para questões emergentes na região, como acesso à saúde, educação, meio ambiente, saneamento básico, esporte, cultura e lazer. Segundo Moreira (2020) o estado do Pará apresenta uma população com uma realidade socioeconômica característica de regiões em desenvolvimento. O Pará, portanto, é um estado rico em recursos naturais, porém com povo pobre, e essa pobreza não reside na escassez de recursos, mas sim na sua distribuição.

Para a próxima seção apresentaremos os debates sobre as ações intersetoriais, a fim de compreender suas concepções e relevância.

Gestão pública e intersetorialidade

Para Rezende (2016), uma boa gestão pública, na perspectiva do modelo da racionalidade, é caracterizada fundamentalmente pelo adensamento do diálogo entre paradigmas teóricos e a dimensão empírica. A questão da gestão passa por um dos maiores problemas da ciência política, que é a organização e alocação dos recursos públicos, o que depende fundamentalmente dos incentivos adequados para se conferir eficiência, efetividade e desempenho aos sistemas públicos de gestão. O autor apresenta que os desafios da ação coletiva envolvem a compreensão dos sujeitos desse processo como: políticos, técnicos, grupos de interesses, sociedade civil, comunidade geral, para que estes possam agir de forma coordenada.

Segundo Carvalho (1998), a forma de gestão do Estado brasileiro apresenta aspectos técnicos como a descentralização e desburocratização dos serviços públicos, aspectos ligados aos procedimentos técnicos e de formas de gestão, que são importantes para assegurar uma maior compreensão dos servidores e gestores públicos, bem como maior compreensão e empoderamento por parte da comunidade da máquina pública.

O acesso à informação de forma clara e simplificada, retirando a carga excessiva de burocracia é uma medida política administrativa assertiva para o avanço de uma gestão de um equipamento público no território da periferia. A descentralização e desburocratização são “faces da mesma moeda”, ou seja, são dois procedimentos administrativos da gestão que andam juntos, e que, se bem aplicados, expressam a amplitude da democratização da gestão. Entendemos que, se os técnicos e

gestores públicos não compreenderem essa dinâmica da gestão pública, as possibilidades para a efetivação da intersetorialidade nos equipamentos públicos, ficam mais distantes de sua materialidade.

Pensar gestão pública também é olhar para a concepção e papel do Estado, bem como as relações desse Estado no contexto capitalista, que se materializa nas políticas neoliberais que determinam as formas de relações comerciais e socioeconômicas nos Estados, bem como entram na disputa pelo funcionamento da máquina estatal com seu poder econômico e político.

Portanto, destacamos, na efetivação dessas políticas públicas na região, a importância de compreendermos o papel do Estado. Em um contexto capitalista, o papel do Estado, diante das disputas pelos seus recursos, pode refletir vários formatos de implementação dessas políticas, vamos destacar em síntese geral, duas frentes: uma, na sua versão mínima, dialogando com o setor privado, assegurando e regulamentando os serviços oferecidos pelo mercado, aliada aos interesses dos empresários, com pouca ou quase nada participação popular na gestão; outra, na ampla expansão do Estado, assegurando os serviços públicos para atender as necessidades da população, como ampliando os espaços de participação na gestão. Os princípios neoliberais em políticas de Estado vêm gerando a rediscussão do papel deste com a ideia de um Estado mínimo, que, entre tantas outras características, traz “a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, consequentemente, dos investimentos em políticas sociais” (Frigotto, 2002, p. 80-81).

Uma gestão pública que se apresenta como democrática, pressupõem um governo democrático, assim como uma gestão que não se apresenta como democrática fecha os canais de diálogo, da participação e imprime ações centralizadas e autoritárias. Deste modo, entendendo o caminho da gestão democrática, Daniel (2004) apresenta alguns princípios que podem tornar mais eficazes os caminhos para “uma nova cultura política de participação” nas gestões públicas estatais que são: soberania nacional; participação popular; inversão de prioridades; desenvolvimento local; radicalização democrática; inclusão social com cidadania ativa; gestão participativa e intersetorialidade.

No campo das políticas de esporte e lazer, Marcellino (2001) aponta a necessidade do poder público oferecer políticas públicas setoriais de esporte e lazer, a partir da ampla discussão com setores representativos da população, buscando uma ação de interface entre os diferentes órgãos do município, materializando uma gestão pautada na intersetorialidade, apontando o esporte e o lazer como uma política que é concebida como um direito social.

Segundo Brandão e Sevegnani (2024), em uma perspectiva progressista de Estado, o debate sobre a intersetorialidade nas políticas públicas vem ocorrendo no sentido de minimizar as características históricas de fragmentação das políticas sociais, que decorrem da tradição da ciência moderna de atuar com uma lógica segmentada de organização e produção do saber. Para Gonçalves e Guará (2010), a compartmentalização de especialidades se tornou propriedade fundamental no

processo de busca pelo conhecimento e, da mesma forma os modelos de administração pública também foram organizados segundo a lógica cartesiana.

Pensar em políticas intersetoriais de esporte e lazer, significa refletir sobre as possibilidades que essas temáticas podem oferecer com as demais áreas do conhecimento, tendo a perspectiva de que essas são temáticas/setores de enormes potencialidades, possuindo características multidisciplinares capazes de alcançar objetivos diversos e contribuir para minimizar problemas complexos presentes na sociedade.

Essas características levam à transversalidade de ações interdisciplinares para os mais diversos setores e departamentos de constituição do Estado, como, saúde, educação, cultura e segurança. Estabelecer ações intersetoriais implica a ideia de transversalizar ações de modo a integrar, compartilhar e avaliar, especificamente as direcionadas aos setores do poder público e em promover relações de ação transversais com outros agentes administrativos na sociedade. Desta forma, a política intersetorial se propõe a alcançar uma gestão compartilhada entre departamentos e secretarias, onde a “[...] intersetorialidade pretende superar a forma segmentada e desarticulada como, normalmente acontecem as ações públicas” (Ribeiro; Amaral, 2021, p. 196).

Nesse sentido, compreendemos por intersetorialidade, a partir de Grau (*apud* Bonalume, 2011), quando a gestão das políticas públicas não foca mais o interesse de um ou outro setor do governo, mas passa a buscar as interações e relações de reciprocidade entre setores. Portanto, as ações intersetoriais devem ser baseadas na interrelação de necessidades de várias áreas, sujeitos e/ou grupos, considerando suas relações diversificadas, heterogêneas e complexas. Para Bonalume (2011):

A intersetorialidade pode se apresentar, então, como uma das possibilidades de articulação entre os saberes e as ações, com vistas a construir resultados sinérgicos em situações complexas, alterando o impacto das políticas, tornando-as mais efetivas e ampliando sua capacidade de colaborar com a redução das desigualdades e com o bem-estar social. Além disso, pode contribuir com a construção de uma nova ação, que rompa as fronteiras das políticas isoladas. Para que isso se viabilize integrar, considerando apenas a dimensão técnica não seria suficiente, faz-se necessário uma atitude e uma postura intersetorial, enquanto um princípio que orienta a ação, com um aparato governamental, com base no território e na população. Trata-se da articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas, destinadas ao alcance dos objetivos propostos (p. 9).

Warschauer e Carvalho (2013) destacam que são muitos os desafios presentes para a implementação da intersetorialidade e que não há um manual de como colocá-las em prática. Entretanto, os autores ponderam as experiências constatadas na literatura, uma maneira de se identificarem métodos que contribuam para as tomadas de decisões frente a esse modelo de gestão compartilhada. O estudo de Venturim, Borges e Silva (2013) expõe alguns aspectos importantes para

se avaliar a excelência de uma política pública: a concepção dos gestores quanto aos conteúdos de lazer e esporte e a formação profissional dos agentes sociais. A mesma validação pode ser aplicada à intersetorialidade, por esta ser um modelo de gestão da política.

A possibilidade de ampliar os modelos de planejamento/gestão pública na dinâmica da intersetorialidade é um importante caminho para potencializar a articulação de diferentes políticas setoriais e seus recursos, em determinadas áreas estratégicas de um governo, como as Usinas, que se apresentam como um equipamento público que articula várias políticas num único espaço.

As Usinas da Paz

Em relação às políticas de esporte e lazer no estado do Pará, para além da compreensão da gestão estruturada na dinâmica da intersetorialidade, é fundamental compreendermos a realidade socioeconômica e cultural do estado. Trindade Júnior (2013) assegura que a Amazônia se constitui como um espaço reconhecidamente de fronteira econômica, no qual tende-se a reproduzir as relações associadas às novas lógicas de expansão do modo capitalista de produção, se distanciando da preservação da floresta.

O estado do Pará, ao longo desses anos, vem passando por processos contínuos de transformação. Segundo Bahia e Figueiredo (2008), além das modificações relacionadas aos aspectos do desenvolvimento econômico e cadeia produtiva, as configurações sociais apresentam mudanças, quer pelo ritmo acelerado da urbanização, que se distancia das relações com as áreas verdes, quer pelos reordenamentos espaciais e sociais. Assim, as mudanças nas configurações sociais vêm também impactando as manifestações culturais no campo da cultura esportiva e de lazer no Estado, tendo em vista que estas mudanças impactam diretamente no acesso e na relação das pessoas com o esporte e lazer. Nesse sentido, as Usinas são complexos estruturais construídos em territórios periféricos, para a promoção de diversos serviços assistenciais à comunidade. Contudo, em sua estrutura, observada nos documentos oficiais, nas visitas nas Usinas, bem como nas imagens das Usinas no site da SEAC, são poucos ou quase inexistentes os espaços para áreas verdes (foto 01 e 02), bem como são poucos ou quase inexistentes propostas de práticas corporais e espaços que dialoguem com a realidade amazônica, como por exemplo, jogos e brincadeiras indígenas: peteca, indira de guerra (cabo de guerra), arco e flecha, corrida de vareta, zarabatana, etc.

Foto 01 – Usina da Paz



Fonte: TerPaz

Foto 02 – Usina da Paz



Fonte: SEAC

A percepção das Usinas como complexos estruturais construídos em territórios periféricos, que se distanciam da realidade cultural, ambiental e social desses territórios, são observações que surgiram durante algumas visitas⁷ às Usinas Guamá e Terra Firme e são aspectos que se articulam ao objeto de nossa pesquisa, pois, diante da enorme estrutura predial, nos chamou atenção a ausência de uma política gestada para questões ambientais e de sustentabilidade das áreas verdes nesses territórios periféricos da Amazônia urbana, bem como nas políticas de esporte e lazer desses espaços, raras ações de práticas corporais que dialoguem com a realidade amazônica. Embora nos documentos oficiais, referente ao número de secretarias presentes nas Usinas, esteja registrado a participação da Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMAS), o que foi observado nas fontes oficiais são apenas registros de ação de educação ambiental pontuais, realizadas nas Usinas, como podemos observar em duas matérias encontradas no site da SEMAS (2024):

Semas promove oficina de reaproveitamento de resíduos para moradores do bairro do Icuí. Por cinco dias na UsiPaz do Icuí, curso abordará o descarte correto, reciclagem, reaproveitamento de resíduos líquidos e sólidos, entre outros temas.

⁷ As visitas às Usinas foram esporádicas, portanto, não se configuraram como um instrumento de coleta de dados.

Moradores do bairro de Icuí, em Ananindeua, participam, a partir desta segunda-feira (22), da Oficina de Reaproveitamento – Módulo II promovida pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Sustentabilidade do Pará.

Semas incentiva prática sustentável aplicada a moradores dos bairros do Jurunas e Condor. A Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade (Semas), por meio da Coordenadoria de Educação Ambiental (Ceam), promoveu nesta quarta-feira (24), na Usina da Paz do Jurunas/Condor, em Belém, uma oficina de produção de sabão líquido a partir do sabão em barra produzido mediante a reutilização do óleo de cozinha.

As informações no site da SEMAS, além de revelar a fragilidade de não pensar ações ambientais articuladas com a cultura e a realidade dos territórios da Amazônia, onde as Usinas estão localizadas, evidenciam igualmente a fragilidade da gestão na dinâmica da intersetorialidade, pois, assim como no site da SEEL, não encontramos nenhuma ação articulada nos relatórios da gestão da secretaria, que apresente ações sistemáticas, articuladas a outras secretarias que funcionam nas Usinas. No site da SEDUC – que também gerencia ações de esporte e lazer nas Usinas – não há registro em seus relatórios de gestão, de ações articuladas com outras secretarias via Usina da Paz. O que encontramos foram somente matérias jornalísticas (Agência Pará, 2021), que divulgam ações de formação esporádicas com professores de educação física que atuam nas Usinas:

As Usinas da Paz são complexos estruturais construídos para a promoção de diversos serviços assistenciais à comunidade em torno do complexo (foto 03). São um projeto integrado ao programa estadual TerPaz, coordenado pela SEAC no estado do Pará:

A Secretaria Estratégica de Articulação da Cidadania (Seac) criada pela Lei Nº 9.045, em 29 de abril de 2020 e alterada pela Lei Nº 10.165, em 20 de novembro de 2023, passou a ser Secretaria de Estado de Articulação da Cidadania (Seac), órgão da Administração Direta do Poder Executivo, tem por finalidade institucional promover a articulação com entes governamentais e não governamentais para o desenvolvimento de uma cultura de paz, com foco na inclusão social e geração de oportunidades culturais, educacionais, econômicas e de exercício de direitos, particularmente em espaços territoriais caracterizados por fenômenos de descoesão, violência e criminalidade, que representem ameaças à vida e a liberdade de populações trabalhadoras, criativas e carentes de apoio e investimentos (SEAC, s.d.).

Foto 03 – Usina da Paz



Fonte: SEAC

Entendidos como instrumentos materiais e equipamentos públicos, estes são os principais meios de concretização dos objetivos que o TerPaz estabeleceu, formulando ações voltadas para prevenção a violência, a inclusão social e o fortalecimento comunitário por meio de sete eixos de intervenção: 1. capacitação técnica e profissional, educação básica, arte e cultura; 2. emprego e renda, microcrédito e empreendedorismo, economia solidária; 3. habitação, regularização fundiária e urbanização; 4. saúde, esporte/lazer, assistência social; 5. tecnologia e inclusão digital; 6. meio ambiente e sustentabilidade; 7. mediação de conflitos e prevenção à violência (SEAC, s.d.). Observamos que o esporte e lazer ocupa um espaço importante entre os eixos de intervenção das usinas, provavelmente, por conta de seu potencial mobilizador e de inclusão social, oportunizando aos sujeitos envolvidos nas ações, a possibilidade do desenvolvimento das necessidades humanas do brincar, do se divertir com o outro e em comunidade.

É importante destacar que no documento do TerPaz (que apresenta no eixo quatro, ações de esporte/lazer articuladas às temáticas de saúde e assistência social), é revelada uma concepção de esporte e lazer associada à saúde e condições sociais, mas, está deslocada das temáticas de educação, arte e cultura presentes no eixo um. São definições de estratégias de políticas articuladas que nos mostram a concepção de educação, esporte e lazer da gestão, a qual será melhor analisada nas próximas etapas da pesquisa.

O Programa TerPaz, é um programa do governo estadual do Pará e passou a ser considerado uma política pública permanente de Estado com a Lei Estadual nº 9.771, sancionada em 23 de dezembro de 2022:

Art. 1º Fica instituída a política pública Territórios pela Paz (TerPaz), formada pela intersetorialidade de Secretarias e demais órgãos e entidades de Governo, sob coordenação da Secretaria Estratégica de Estado de Articulação da Cidadania (SEAC), que consiste no agrupamento das políticas públicas e programas voltados para a prevenção social da violência, inclusão social e geração de oportunidades,

com enfoque especial na recuperação dos territórios de descoesão social (Pará, 2022).

O texto do art. 1º da Lei que cria o Programa TerPaz, no qual pontua que a política será formada pela intersetorialidade de secretarias e pelo “agrupamento das políticas públicas e programas”, reflete a fragilidade da construção dessa política de intersetorialidade nas Usinas, visto que uma dinâmica de intersetorialidade exige ações planejadas em articulações de setores. Isto é, muito mais do que um simples agrupamento de políticas, uma ação de intersetorialidade demanda, segundo aponta Bonalume, considerar que para

Que isso se viabilize integrar, considerando apenas a dimensão técnica não seria suficiente, faz-se necessário uma atitude e uma postura intersetorial, trata-se da articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas, destinadas ao alcance dos objetivos propostos (p. 20).

As Usinas dispõem de estruturas modernas e funcionais, com dois prédios principais (Usina e Assistência), que possuem salas equipadas para a realização de atendimentos médicos e odontológicos, emissão de documentos, cursos profissionalizantes, assistência social, entre outros. Os equipamentos públicos contam com espaços como teatros, praças para eventos, oficinas, piscinas, hortas, complexos poliesportivos, bibliotecas, salas de dança, quadras de areia, espaços pet, academias ao ar livre, playgrounds infantis, entre outros (SEAC, 2025).

As Usinas foram construídas e equipadas em parceria com as empresas mineradoras que atuam no Pará: Vale e Hydro. A parceria com as referidas empresas foi firmada através de termos de cooperação no ano de 2019, a Vale com aporte de R\$102 milhões e a Hydro com aporte de R\$60 milhões, sendo de responsabilidade do estado a administração e prestação dos serviços públicos promovidos pelas Usinas (SEAC, 2025). Durante a pesquisa, não conseguimos acessar o termo de cooperação que é citado no site da SEAC, pois o mesmo não estava disponibilizado nos sites das secretarias pesquisadas. O termo de cooperação trata das parcerias realizadas entre as mineradoras com o governo do estado, na construção de todas as Usinas, o que representa um grande investimento dessas empresas na política pública do governo do Pará. Isso mobilizou nossas análises e reflexões críticas para entender essa importante participação das mineradoras na implementação das Usinas no estado.

Atualmente estão em funcionamento 17 Usinas, sendo 7 (sete) localizadas na Região Metropolitana de Belém: UsiPaz Icuí-Guajará; UsiPaz Cabanagem; UsiPaz Nova União; UsiPaz Bengui; UsiPaz Jurunas/Condor; UsiPaz Terra Firme; UsiPaz Guamá; e 7 (sete) em outros municípios do Estado: UsiPaz Parauapebas; UsiPaz Canaã dos Carajás; UsiPaz Marabá; UsiPaz

Benevides; UsiPaz Abaetetuba; UsiPaz Capanema; UsiPaz Castanhal. No site do Ter Paz, são apresentados o objetivos do Programa:

Ocupar os territórios das comunidades locais com a presença do Estado através de políticas públicas inclusivas que operem uma transformação social na qualidade de vida desses ambientes; regular pacificamente os conflitos no interior dos territórios atendidos, por meio de padrões não-violentos de sociabilidade, do exercício crescente da cidadania para construir e estabelecer uma cidadania sem tutela nos diversos espaços de sociabilidade; ampliar e garantir espaços intermediários de participação das comunidades nos Territórios Pela Paz, especialmente na Rede Local de Cidadania; diminuir a vulnerabilidade social das juventudes e das mulheres vítimas de violência e da vigência de mecanismos de exclusão; extinguir o domínio territorial exercido por grupos armados de criminalidade organizada, eliminar as formas de coação, regulação e de exploração de práticas ilícitas sobre os moradores; reduzir os índices de violência, criminalidade, em especial os Crimes Violentos Letais Intencionais/CVLI; recuperar a confiança e a credibilidade nas relações entre comunidades e Estado enquanto instituição organizadora das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais.

Com o volume das ações desenvolvidas nas Usinas e sendo elas articuladas com os objetivos do Programa pontuados no texto acima, as Usinas passam a ser um equipamento que tem potencial para construção de um novo desenho institucional implementando ações de intersetorialidade na gestão do equipamento e abrindo espaços para participação das comunidades dos territórios onde funcionam. Contudo, essa dinâmica ainda não se materializou nas Usinas por alguns fatores, conforme observaremos no próximo tópico. Apresentadas as informações do objeto de pesquisa, de fato, cabe no momento seguinte apresentar os resultados e discussão, referentes aos dados obtidos.

Gestão pública nas Usinas da Paz

Após busca nas Secretarias SEAC, SEPLAD, SEDUC e SEEL, os documentos encontrados para análise do conceito de intersetorialidade correlacionado às Usinas da Paz, foram os relatórios de gestão SEAC de 2021 e 2024 e a mensagem do governador de 2023:

Para a construção da articulação se utiliza a estratégia da intersetorialidade, através do envolvimento e desenvolvimento de ações compartilhadas entre as Secretarias e órgãos de Governo (SEAC, 2021, p. 4).

[...] Hoje uma política de Estado institucionalizada em lei. Um Programa permanente de inclusão social, baseado na intersetorialidade de ações não somente de segurança pública e de promoção social, como também de demais áreas, atendendo comunidades socialmente vulneráveis, de baixa renda, com baixa institucionalidade e alto grau de informalidade, em territórios com elevados índices de violência e criminalidade (SEPLAD, 2023, p. 14).

É evidenciado nos documentos supracitados que há poucas informações quanto à concepção de intersetorialidade no programa TerPaz, não havendo um detalhamento de como operam as ações intersetoriais dentro do eixo temático “saúde, esporte/lazer, assistência social”. Assim, podemos afirmar que não há um registro documental apresentando a organização sistemática das ações, articuladas a partir da confluência de eixos operacionais.

De forma a se entender como se dão as ações intersetoriais (ainda que com informações ínfimas) entre as secretarias, o relatório de gestão SEAC de 2021, mostra a participação de 37 instituições:

Ao longo do ano de 2021 trabalhou-se com 37 instituições divididas por nove Eixos Intersetoriais “Saúde, Esporte e lazer”, “Educação, Arte e cultura”, “Capacitação Técnico-Profissional/Crédito Responsável e Empreendedorismo”, “Assistência Social/Emprego e Renda”, “Tecnologia e Inclusão Digital”, “Meio Ambiente e Sustentabilidade”, Urbanização/Habitação e Regularização Fundiária”, “Mediação de Conflitos, Prevenção a Violência e Cultura de Paz” e “Produção de Conhecimento/Pesquisa e Formação” (SEAC, 2021, p. 9).

Percebemos, exposto no relatório, uma mudança quanto ao número de eixos temáticos apresentados no próprio site da SEAC como informativo. Há também a retirada do setor “assistência social”, permanecendo somente o setor saúde, esporte e lazer no eixo.

As informações apresentadas para a identificação do conceito de intersetorialidade no eixo esporte e lazer, são apresentadas com muitas lacunas, mencionando as ações compartilhadas para articulação das secretarias, a partir da estratégia da intersetorialidade.

Partindo da análise da intersetorialidade nas ações da SEEL, não há menções do termo nos documentos da secretaria e nenhuma descrição de relações de ações intersetoriais de esporte e lazer com demais secretarias do estado. Isso revela que a relação do órgão é somente com a secretaria gestora do projeto UsiPaz. A única menção da secretaria em participar nas Usinas é registrada de forma simplória no relatório de gestão 2022, não havendo sequer a identificação de algum programa/projeto no site da secretaria:

Nas 8 unidades das Usinas da Paz, a Seel participa com atividades físicas orientadas de esporte e lazer, atividades lúdicas através de jogos, brinquedos, brincadeiras, Basquete, Boxe, Futsal, Grand Ballet, Handebol, Natação e Voleibol (SEEL, 2022, p. 14).

No levantamento realizado no site da SEDUC, foi encontrado o Planejamento Estratégico da Secretaria de 2023 a 2026, que citou ação com as Usinas, relativamente ao Programa Família na Escola, o qual

Visa a fomentar a participação da família na vida escolar dos estudantes de modo a contribuir na construção do projeto de vida, auxiliando no planejamento de ações para construir o futuro de cada estudante, bem como facilitar a relação da escola e família, utilizando, os complexos das Usinas da Paz como local de aprendizado (SEEDUC, 2023, p. 87).

A partir dessas análises, verificamos a falta de estrutura e exatidão quanto ao acesso de informações nas secretarias. A ausência de relatórios do ano 2020 e 2022 da SEAC e os relatórios 2021 e 2023 da SEEL, revelam em parte, a forma de atuação política das secretarias para esse período no âmbito das políticas de esporte e lazer, mostrando uma fragilidade estrutural para esses setores.

Identificamos nos documentos oficiais da SEAC, que a SEDUC e a SEEL são as secretarias estaduais que desenvolvem as ações de esporte e lazer nas Usinas. No Quadro 01, podemos observar as ações de esporte e lazer desenvolvidas em uma das Usinas, coordenadas pelas duas secretarias, o que poderia indicar aproximações de planejamentos integrados ou articulados, mas não encontramos registros de ações planejadas em parceria ou articuladas nos documentos das secretarias. Destacamos que os dados das atividades realizadas nas UsiPaz Guamá e Terra Firme não estavam disponibilizados nos relatórios de gestão encontrados no site da SEAC.

QUADRO 01 – Atividades esportivas e de lazer – SEEL e SEDUC – UsiPaz Icuí-Guajará

SEEL	SEEDUC
Natação	Handebol
Atividades lúdicas	Badminton
Atividades físicas orientadas	Voleibol sentado
Voleibol	Futebol de 5
Handebol	Natação para PCD
Boxe	Manbol
Basquete	Atividade funcional
Grand ballet	Futebol de 5
Judô	Capoeira
Karatê	
Ritmos	
Futsal	
Hidroginástica	
Balé infantil	
Balé juvenil	

Fonte: SEAC

Com as evidências da falta de ações planejadas e articuladas nos documentos das secretarias que atuam com as políticas de esporte e lazer nas Usinas, buscamos os modelos de relatórios, planejamentos que a SEAC utiliza, para dinamizar a gestão das políticas sociais desenvolvidas nas Usinas. No relatório geral da SEAC de 2023, encontramos o que podemos chamar de diretrizes para tratar os resultados alcançados pelas políticas sociais da secretaria. A secretaria utiliza três fontes de dados organizados da seguinte maneira: 1. os dados produzidos pelos serviços ofertados em cada Usipaz pelas secretarias/fundações a cada mês; 2. os dados gerados pelas atividades; e 3. os eventos organizados pelas coordenações gerais Usipaz, incluindo a frequência mensal estimada do público no parquinho/academia (SEAC, 2024).

Embora os documentos da SEAC apontem, para a construção da articulação, a estratégia da intersetorialidade, “através do envolvimento e desenvolvimento de ações compartilhadas entre as Secretarias e órgãos de Governo” (SEAC, 2021, p. 4), podemos observar que toda a coleta dos dados segue uma rede de suporte tecnológico para seus registros, mas estes instrumentos também operam por setores/por secretarias – como mostra o texto a seguir:

Os procedimentos observados para a obtenção dos dados e elaboração do Relatório Geral de 2023 com os resultados foram os seguintes: i. As secretarias/fundações e órgãos, que participam da política pública, indicaram um responsável por Usipaz para operar o registro mensal dos dados produzidos no respectivo mês, e, até o 5º dia útil de cada mês enviaram o quantitativo dos beneficiamentos ao técnico em informática (TI) da respectiva Usipaz. ii. O Coordenador Geral de cada Usipaz nomeou, via ofício para cadastramento, um TI com a atribuição de coletar os dados de todas as secretarias, atuantes na Usipaz, organizá-los, sistematizá-los e enviá-los ao Coordenador do Núcleo de Articulação e Relações Institucionais/Nari/Seac através do e-mail – administracaogenos@seac.pa.gov.br (SEAC, 2024, p. 2).

O modelo de sistematização dos dados produzidos pelos serviços ofertados em cada Usina, solicita os números de cada secretaria separadamente, bem como os dados organizados pelas coordenações gerais das Usinas, o que revela que o planejamento do governo ainda está estruturado em modelos de gestão setorializados. Nesse sentido, dialogamos com as questões de Ribeiro e Amaral (2021) que enfatizam a seguinte pergunta: “é possível implementar ações intersetoriais ou conjuntas sem uma setorialidade edificada?” (p. 2). Pela ausência de informações de planejamento, execução e avaliação, percebemos uma estrutura setorial, por não haver informações de ações transversalizadas com as demais secretarias.

Destacamos, como apontam Brandão e Sevegnani (2024) que a intersetorialidade não nega a setorialidade, “mas reconhece seus domínios para possíveis conexões, e também não é uma justaposição de projetos setoriais, mas sua complementaridade” (p. 132), e que assim, a

intersetorialidade é uma nova forma de trabalhar que mobiliza sujeitos, setores e conhecimentos em prol da articulação integrada das políticas públicas.

Sendo assim, alguns dos apontamentos que sinalizam as limitações dessa política, podem ser identificados na presença de uma: cultura política (Ribeiro; Amaral, 2021); estrutura governamental fragmentada (Bonalume, 2011); e hierarquia nas condições de trabalho e poder (Warschauer; Carvalho, 2014).

Na análise do relatório de gestão SEAC de 2023, constou a presença de 33 secretarias/fundações e 12 instituições parceiras participantes. Entretanto, ressaltamos que, nas Usinas escolhidas para visita (Terra firme e Guamá), somente 10 secretarias/fundações foram identificadas com serviços permanentes de atuação, as demais somente realizaram ações rotativas ou planejaram e não executaram ou nem planejaram ações. A SEEL e SEDUC no documento foram identificadas como secretarias de ação permanente nas Usinas, tendo a SEEL 13 programas/serviços ofertados no ano de 2023.

Apesar do grande número de secretarias presentes, percebe-se uma estrutura verticalizada desses órgãos. A Seel e Seduc mostram estar apenas na dimensão de integração, não transversalizando seus programas, projetos e ações, limitando assim, o potencial interdisciplinar que existe dentro do esporte e lazer.

Considerações Finais

A intersetorialidade nas políticas de esporte e lazer apresentada nos documentos oficiais em relação às Usinas da Paz revela informações frágeis no que se refere à forma de planejar e desenvolver esse modelo de gestão de políticas públicas. Não foram encontradas propostas de planejamento estratégico ou articulado entre as secretarias que realizam ações nas Usinas.

A falta de planejamento articulado e de plano de ações intersetoriais nos leva a deduzir que as Usinas se configuram como um equipamento público que agrupa várias secretarias e serviços, mas que não planeja ações articuladas, nem contextualizadas nos territórios que ocupa – tendo em vista que pouco foi exposto nos documentos, mencionando a lógica de operação dessa ação, e não houve menções de como as ações da SEEL e SEDUC, que gestam as políticas de esporte e lazer nas Usinas, se articulam dentro dos espaços.

Assim, entendemos que diante das demandas históricas por uma cobertura do estado com políticas sociais de inclusão das populações dos territórios da periferia, tal contexto demanda novas formas de pensar essas políticas. Brandão e Sevegnani (2024) destacam que é possível perceber que

as políticas públicas vêm se complexificando, o que exige um esforço articulado dos governos em tratar as políticas sociais a partir de temáticas e não apenas por setores, visando à pluralidade de olhares e conhecimentos sobre a mesma questão.

Nesse sentido, mesmo diante dos desafios da execução de políticas intersetorializadas nas Usinas, entendemos que a construção desses equipamentos é identificada como um avanço quanto à implementação de políticas públicas de esporte e lazer de estado, bem como a implementação desses equipamentos em bairros de alto índice de violência e descoesão social gera possibilidades de participação da comunidade nos serviços oferecidos pelos eixos temáticos de intervenção.

Os conteúdos de esporte e lazer nesses espaços ganharam um importante equipamento para sua manifestação, principalmente no que se refere a tais práticas em territórios periféricos. Alguns dos critérios para escolha da implementação das Usinas foram pautados em locais com elevados indicadores de criminalidade e violência e polos geradores de criminalidade (TerPaz, s.d.). Isso configura-se como um ponto positivo que de alguma forma vem oportunizando acesso às políticas públicas de esporte e lazer, pois, “temos que lembrar que as praças, os parques e os espaços públicos de lazer mais belos e cuidados estão nos bairros mais ricos da cidade” (Melo, 2003, p. 87).

Algumas limitações do estudo partem em direção à dificuldade do acesso aos documentos físicos que pudesse direcionar melhor a compreensão do projeto UsiPaz e, também, um modelo de abordagem com entrevistas aos agentes sociais, revelando mais dados a serem discutidos no cenário de atualidade das políticas de esporte e lazer e seus modelos de gestão, de planejamento e ações articuladas. Ficam abertas estas possibilidades para futuras pesquisas com novas contribuições para a temática da gestão pública de políticas de esporte e lazer, na perspectiva de contribuir com a implementação de novos arranjos institucionais, como a intersetorialidade no campo da gestão pública.

Outro elemento para futuras reflexões é sobre como historicamente vem se constituindo a gestão das políticas de esporte e lazer, suas ações no universo das políticas públicas na região e suas relações com a constituição de novos espaços/equipamentos de esporte nas regiões, que dialoguem com as formas de manifestações culturais nos diferentes territórios da Amazônia paraense. Mas, estas questões são inquietações para futuras análises e futuras pesquisas a serem desenvolvidas no campo das políticas públicas de esporte e lazer na região.

Compreendemos também que são muitos os desafios para implementação de novos modelos de gestão, que provoquem articulações entre setores de um governo, potencializando as políticas públicas nas diferentes áreas no atendimento a comunidade. O sistema capitalista, com suas políticas neoliberais, apresenta modelos únicos e centralizados de políticas públicas, que reproduzem o seu “produto” sobre os territórios. Esse modelo de estado vem sendo historicamente executado na região

amazônica, com uma política pública vinculada a disseminar “produtos” em cada setor. Assim, podem “vender” saúde, educação, habitação e também pacotes de esporte e lazer.

Nesse sentido, destacamos a importância de problematizarmos como os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, constitutivos do sistema capitalista, vêm influenciando a elaboração das políticas do estado em seus diferentes setores, inclusive o setor esportivo.

Referências

- ATHAYDE, P. *et al.* O esporte como direito de cidadania. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 490-501, 2016.
- BAHIA, M. C.; FIGUEIREDO, S. L. Os espaços verdes e os equipamentos de lazer: um panorama de Belém. **Licere**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 1-17, 2008.
- BRANDÃO, C. da F.; SEVEGNANI, P. Uma revisão teórica para a prática da intersetorialidade nas políticas públicas no Brasil. In: BRANDÃO, C. da F. *et al.* (orgs). **Educação comparada e política educacional: estudos e reflexões**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024, p. 125-144.
- BONALUME, C. R. O paradigma da intersetorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 1-26, 2011.
- BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009, p. 575-593.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, A. S.; GUARÁ, I. M. F. R. Redes de proteção social na comunidade. In: Guará, I. M. F. R. (org). **Redes de proteção social**. São Paulo: Associação Fazendo História; Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010, p. 11-29.
- ETC STAFF. Sólo tres empresas controlan más de la mitad (53%) del mercado global de semillas comerciales. **ETC Group**, jul. 2012. Disponível em: <https://www.etcgroup.org/es/content/s%C3%B3-tres-empresas-controlan-m%C3%A1s-de-la-mitad-53-del-mercado-global-de-semillas-comerciales>. Acesso em: 8 jan. 2025
- MASCARENHAS, F. O orçamento do esporte: aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 963-80, 2016.
- MELO, V. A. de. A cidade, o cidadão, o lazer e a animação cultural. **Licere**, v. 6, n. 1, p. 82-92, 2003.
- MOREIRA, F. de S.. **Financiamento das Políticas Públicas de Esporte no Governo do Estado do Pará**. 2012-2015. 231 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PAGANI, M. M.; SHIMODA, E.; DA MATTA, L. G. A produção do conhecimento em política pública de esporte no Brasil e no mundo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 11745-11756, 2021.

PARÁ. **Lei nº 9.771, de 23 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre a institucionalização da política pública Territórios pela Paz (TerPaz) no âmbito do Estado do Pará. Belém do Pará: ALEPA. [2022]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgkclefindmkaj/http://bancondeleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei9771_2022_33192.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

RIBEIRO, O. C. F.; AMARAL, S. C. F. Setorialidade ou intersetorialidade? O caso das políticas públicas de lazer em Brotas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo. v. 35, n. 2, p. 195-206, 2021.

RITTNER, V. Esporte, um meio de integração social? In: MALINA, A.; CESARIO, S. (orgs) **Esporte fator de integração e inclusão social?** Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.

SEAC. **Usinas da Paz**, s.d. Disponível em: <https://www.seac.pa.gov.br/content/usinas-da-paz> Acesso em: 20 set. 2025.

SEAC. **Relatório de Gestão**, 2021. Disponível em:
https://www.seac.pa.gov.br/sites/default/files/relatorio_de_gestao_-_geral_-_2021_-_seac_0.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

SEAC. **Relatório geral dos beneficiamentos das secretarias/fundações e da Usipaz de janeiro a dezembro de 2023**, 2024. Disponível em:
https://www.seac.pa.gov.br/sites/default/files/relatorio_terpaz_usipaz_2023.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

SEAC. **Relatório de Gestão 2024**, 2025. Disponível em:
https://www.seac.pa.gov.br/sites/default/files/relatorio_de_gestao_2024_2.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

SEDUC. **Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação 2023-2026**, 2023. Disponível em:
https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/Planejamento%20Estrategico%20da%20Secretaria%20de%20Estado%20_240207_182812-843e5.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

SEEL. **Relatório de Gestão 2022**, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgkclefindmkaj/https://www.seel.pa.gov.br/sites/default/files/banners/relatorio_de_gestao_2022_-_v4_compressed.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

SEPLAD. **Mensagem Governamental**, 2023. Disponível em:
<https://seplad.pa.gov.br/mensagem-governamental/>. Acesso em: 5 ago. 2024

SILVA, C. L. da; BASSI, N. S. S. O uso de estudos prospectivos no processo de políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 315-325, 2012.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

TRINDADE, J. S. C. C. da. Das “Cidades na Floresta” às “Cidades da Floresta”: Espaço, Ambiente e Urbanodiversidade na Amazônia Brasileira. **Papers do NAEA**, Belém do Pará, n. 321, p. 1-22, 2013.

VENTURIM, L. F.; BORGES, C. N. F.; SILVA, D. S. Estratégias de gestão pública na Prefeitura de Vitória/ES: o Pelc e a intersetorialidade das ações. **Licere**, v. 16, n. 4, p. 1-38, 2013.

WARSCHAUER, M.; CARVALHO, Y. M. de. O conceito “Intersetorialidade”: contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. **Saúde e Sociedade**, v. 23, p. 191-203, 2014.

Abstract

Recent studies on public management in Brazil point to ways to overcome serialized actions, suggesting new institutional arrangements, such as intersectoral collaboration. The study aims to analyze the dynamics of intersectoral collaboration in the management of the Peace Plants (Usinas da Paz), which are facilities that offer assistance services to communities, managed by the Pará state government in the Pará Amazon. The methodology involved analyzing official documents collected from the websites of the Planning; Citizenship; Education; and Sports departments. The results revealed a sectoralized management of sports and leisure policies at the plants, where intersectoral collaboration did not materialize in daily actions, demonstrating disjointed planning among the other state departments.

Keywords: Public Policies; Sports and Leisure; Intersectoral Integration; Peace Plants.

Resumen

Estudios recientes sobre gestión pública en Brasil señalan maneras de superar la serialización de las acciones, sugiriendo nuevos arreglos institucionales, como la colaboración intersectorial. El estudio busca analizar la dinámica de la colaboración intersectorial en la gestión de las Usinas de la Paz (Usinas da Paz), instalaciones que ofrecen servicios de asistencia a las comunidades, gestionadas por el gobierno del estado de Pará en la Amazonía paraense. La metodología consistió en el análisis de documentos oficiales recopilados en los sitios web de las secretarías de Planificación, Ciudadanía, Educación y Deportes. Los resultados revelaron una gestión sectorializada de las políticas de deporte y ocio en las usinas, donde la colaboración intersectorial no se materializó en las acciones cotidianas, lo que demuestra una planificación desarticulada entre las demás secretarías estatales.

Palabras clave: Políticas Públicas; Deporte y Ocio; Integración Intersectorial; Usinas de la Paz.

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 2, ano 2025

**Modernizando a Museologia na Amazônia:
transformações curriculares no curso de Museologia da UFPA e seu impacto
na educação museológica**

**Modernizing Museology in the Amazon:
curricular transformations in the UFPA Museology bachelor's degree and its
impact on the museum education**

**Modernizando la Museología en la Amazonía:
transformaciones curriculares en el curso de Museología de la UFPA y su
impacto en la formación museológica**

Jéssica Tarine Moitinho de Lima¹
Wanessa Pires Lott²

Resumo

O campo da Museologia tem enfrentado transformações significativas em resposta às demandas sociais e acadêmicas. Este artigo tem como objetivo analisar as recentes atualizações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Museologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), enfatizando a integração de temas contemporâneos e a adaptação às novas exigências do campo. Adotou-se uma metodologia que envolveu análise documental, entrevistas semiestruturadas e revisão da literatura relevante. Como resultado, obteve-se um entendimento amplo das mudanças curriculares e suas implicações. Tais alterações implementadas no PPC se refletem no ensino de Museologia na universidade. Em sintonia com tendências globais e regionais, elas destacam a necessidade de uma formação que preserve e inove no ensino sobre patrimônio, cultura e sociedade. A inclusão de tópicos como sustentabilidade, questões de gênero e tecnologias digitais no currículo evidencia um compromisso com a relevância social e a inovação acadêmica.

Palavras-chave: Educação superior; Universidade Federal; Amazônia; Projeto Pedagógico; Museologia.

¹ Doutora em Geologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Curso de Bacharelado em Museologia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Patrimônio Cultural (PPGPATRI/UFPA). Belém/PA/Brasil. Orcid: 0000-0002-2481-1225. E-mail: jessicatarine@ufpa.br.

² Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta do Curso de Bacharelado em Museologia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Patrimônio Cultural (PPGPATRI/UFPA). Belém/PA/Brasil. Orcid: 0000-0002-7026-9852. E-mail: wanessalott@hotmail.com.

Introdução

A Museologia, como campo acadêmico e de atuação profissional, vem evoluindo significativamente no Brasil, alinhada aos desafios do século XXI. Mudanças profundas em aspectos sociais, culturais e tecnológicos têm impactado diretamente as práticas e concepções museológicas. A evolução das tecnologias digitais, por exemplo, revolucionou a maneira como as instituições museológicas se comunicam com seu público e gerenciam suas coleções. Simultaneamente, observa-se um crescimento na consciência sobre a relevância da inclusão e da diversidade, abrangendo tanto aspectos culturais quanto de gênero, que se estendem desde as exposições até a gestão e curadoria dos acervos. Adicionalmente, as políticas museológicas sofreram transformações significativas, ajustando-se às novas realidades sociais e aos desafios atuais, incluindo as preocupações ambientais e a conservação do patrimônio em um contexto de mudanças rápidas. Essas refletem um período de intensa reavaliação e adaptação, exigindo que profissionais e instituições do campo se reinventem continuamente para permanecerem relevantes e eficazes em suas missões. É dentro deste contexto inovador que vemos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Museologia da Universidade Federal do Pará (UFPA) se transformar.

Este artigo visa apresentar as transformações e debates que nortearam a atualização do PPC em Museologia da UFPA. Ao explorar as transformações recentes e os diálogos que influenciaram essas mudanças, busca-se oferecer uma visão detalhada das dinâmicas educacionais e conceituais no campo da Museologia, na Amazônia. A análise foca não apenas as alterações estruturais e curriculares, mas também as perspectivas teóricas e práticas que moldaram a evolução do curso, refletindo os desafios contemporâneos tanto regionais quanto nacionais e as necessidades do setor museológico.

Para aprofundar o entendimento das atualizações realizadas no PPC do curso de Bacharelado em Museologia da UFPA, adotamos um método misto, combinando análise documental, entrevistas semiestruturadas e revisão da literatura relevante. A análise documental focou o estudo detalhado do PPC, examinando as mudanças feitas em termos de estrutura curricular, objetivos educacionais, metodologias de ensino e avaliação. Este exame permitiu identificar as principais inovações introduzidas e as razões subjacentes a essas mudanças. Além disso, a análise abrangeu documentos institucionais, relatórios e registros históricos, fornecendo um contexto mais amplo para as modificações observadas. Paralelamente, conduzimos uma revisão da literatura para situar nossa pesquisa no contexto mais amplo do ensino de Museologia no Brasil, explorando tendências, desafios e melhores práticas no campo.

A relevância deste estudo reside na sua capacidade de lançar luz sobre as transformações pedagógicas e conceituais que estão remodelando o ensino da Museologia no país. Ele é

particularmente relevante para acadêmicos, estudantes e profissionais da Museologia, pois fornece percepções sobre como as instituições de ensino superior podem adaptar seus currículos e abordagens pedagógicas às demandas contemporâneas do setor museológico. Além disso, destaca as práticas inovadoras que podem ser adotadas para enriquecer a experiência educacional dos alunos em Museologia.

Ressalta-se ainda que a UFPA tem um papel notável na disseminação do conhecimento museológico, sendo uma das instituições pioneiras na oferta de cursos dedicados à formação de profissionais na área, nas regiões Norte e Nordeste. O curso de Bacharelado em Museologia da UFPA, com sua rica trajetória e contribuições significativas, serve como um importante estudo de caso para entender as tendências e desafios atuais enfrentados pelo campo.

Iniciaremos este artigo conceitualizando o PPC como um instrumento essencial no planejamento e na execução de programas educacionais, especialmente em cursos de graduação. Ele funciona como uma bússola, delineando as diretrizes e as características fundamentais do curso, o que inclui desde os objetivos educacionais até a organização curricular. O PPC não só estabelece a concepção e a estrutura do curso, mas também define elementos cruciais como o currículo, o corpo docente e técnico-administrativo, bem como a infraestrutura necessária para a implementação efetiva do curso (UFMG, s.d.).

Além disso, o PPC abrange procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, bem como avaliações gerais do curso. Isso implica em uma constante revisão e adaptação para garantir a eficácia e a relevância do programa. Os instrumentos normativos de apoio, como a composição do colegiado, procedimentos para estágios, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e outras atividades acadêmicas, também estão incluídos neste documento. Esses componentes trabalham em conjunto para assegurar que o curso não apenas atenda às necessidades educacionais dos estudantes, mas também esteja alinhado com as demandas e expectativas do campo profissional ao qual se destina (UFMG, s.d.).

O PPC de Museologia da UFPA é norteado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, apesar de propor para os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, uma cultura orientada para as necessidades regionais e institucionais, também pode ser adaptada para o ensino superior. Uma das qualidades deste documento é ele poder passar por processos de atualização para adaptar-se às mudanças no cenário educacional, nas demandas da sociedade e no campo específico de estudo, como é o caso da UFPA durante o período de 2011 a 2023.

A revisão do currículo foi conduzida principalmente pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE). No entanto, todas as reuniões relacionadas à reformulação do PPC foram realizadas de forma

aberta, contando com a participação ativa dos demais docentes do curso. Durante esses encontros, os professores estabeleceram as diretrizes fundamentais para as mudanças necessárias, com ênfase especial na adaptação da carga horária e na inclusão de temas como questões étnico-raciais, gênero, sexualidades, acessibilidade e sustentabilidade ambiental. Além disso, houve um estímulo significativo para a adoção de tecnologias emergentes e metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem (UFPA, 2023). Para envolver os estudantes do curso, o PPC foi apresentado em todas as turmas antes da finalização de sua elaboração, visando coletar as impressões dos alunos sobre o documento. Embora as contribuições não tenham sido numerosas, a participação dos estudantes tornou o processo mais abrangente.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se um panorama histórico do ensino de Museologia no Brasil e na UFPA, seguido pela análise das mudanças implementadas no PPC e suas implicações para o ensino e prática da Museologia. Conclui-se com uma discussão sobre as perspectivas futuras para o curso e para o campo da Museologia como um todo.

O curso de Museologia da UFPA e o Brasil

Antes de discutirmos detalhadamente o PPC do curso de Museologia da UFPA, é importante contextualizar brevemente como ele se relaciona com outros programas de Museologia no Brasil. Essa perspectiva nos ajudará a entender melhor as especificidades do curso da UFPA em relação à evolução e às práticas adotadas nos demais cursos brasileiros de Museologia.

O ensino da Museologia no Brasil começou em 1922 com a criação do Museu Histórico Nacional, estabelecido pelo Decreto nº 15.596, e evoluiu com a introdução do Curso de Museus, pioneiro nas Américas. Este curso inicialmente focava em conteúdos como História do Brasil e Técnicas de Museus, mas expandiu para incluir disciplinas como Sigilografia e Epigrafia, refletindo a necessidade de formar conservadores especializados (Tanus, 2013; Sá, 2007; Chagas, 2009; Brasil, 1932).

A década de 1970 foi crucial, com eventos como a Mesa de Santiago do Chile redefinindo o conceito de museu e impulsionando mudanças curriculares. A restrição na criação de novos cursos na área em 1977 levou à inauguração do primeiro curso de pós-graduação em Museologia na Fundação Escola de Sociologia e Política em São Paulo, ampliando o escopo da disciplina. O cenário brasileiro da Museologia ganhou novo impulso em 2007 com o Decreto nº 6.096 e o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), resultando na criação de nove novos cursos de Museologia em

diversas instituições (Tanus, 2013). Atualmente tem-se a formação em Museologia nos Estados da Bahia, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

É dentro deste contexto que nasceu o primeiro curso de Museologia da região Norte, na Universidade Federal do Pará (UFPA), o 13º em todo o Brasil, visando integrar Museologia, Patrimônio e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia e preparar museólogos para atuarem na região, com uma abordagem ética junto às comunidades locais (UFPA, 2023). Situando-se na Faculdade de Artes Visuais (FAV), que por sua vez integra o Instituto de Ciências da Arte (ICA), foi planejado para ser integral e intensivo, com o objetivo de atender comunidades do interior do Estado e da região.

A implementação do Curso de Bacharelado em Museologia, em 2009, foi alinhada com os objetivos da UFPA refletidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2001-2010, que destacava a importância de integrar desenvolvimento sustentável e responsabilidade social na formação acadêmica. Em 2011, foi necessário adaptar o curso para uma modalidade regular e matutina, visando atender melhor o público-alvo de futuros museólogos.

Desde 2011, o curso de Museologia tem se empenhado na coleta de experiências e informações cruciais para a atualização de seu currículo. Esse processo contínuo busca refletir as necessidades dinâmicas do campo da Museologia e as expectativas de seus futuros profissionais. Em 2018, intensificaram-se estes esforços, contudo, os desafios inesperados trazidos pela pandemia de COVID-19, que obrigaram a universidade a adaptar-se ao ensino a distância, atrasaram as discussões sobre a reformulação do PPC. Foi apenas em 2022 que se tornou possível retomar e avançar nas conversas para a atualização do PPC em consonância com as transformações significativas na sociedade e no cenário das políticas museais.

Análise das mudanças e propostas para o PPC UFPA 2024

Para realizar uma análise comparativa do PPC em vigência de 2011 até 2023 e o que entrou em vigor a partir de 2024, foi realizada uma análise em três etapas: 1. comparação de atividades curriculares, que inclui a verificação de quais atividades são novas, quais foram removidas e quais permaneceram iguais; 2. análise de carga horária, em que comparamos a carga horária total e por atividade entre os dois PPC; 3. análise de áreas do conhecimento, em que foi realizada a investigação das mudanças nas áreas do conhecimento enfatizadas em cada ano. A avaliação das tendências, as

inferências sobre a evolução do currículo e as possíveis razões para tais mudanças foram incluídas ao longo da análise.

A comparação detalhada das atividades curriculares entre os anos de 2011 e 2024 revela mudanças significativas no currículo. Em 2024, observa-se a introdução de uma ampla gama de novas atividades, destacando-se temas como “Antropologia das Populações Brasileiras”, “Arqueologia na Amazônia”, “Arte na América Latina”, “Educação Patrimonial”, “Gestão em Museus”, e “Museologia e Feminismos nas Américas”, entre muitos outros. Estas novas atividades indicam uma expansão e diversificação notável do currículo, sugerindo uma adaptação às novas demandas acadêmicas, culturais e profissionais.

Por outro lado, vários conteúdos programáticos presentes em 2011 foram integrados a outros em 2024, devido à necessidade de reestruturação deles. Como exemplificação tem-se: “Biogeografia”, “Ecologia Humana”, “História da Arte do Renascimento ao Século XIX”, e “Laboratório de Conservação”, que agora são parte de conteúdos programáticos novos com maior carga horária. Esta mudança reflete uma reorientação das prioridades educacionais e temáticas que aponta para uma evolução significativa no enfoque e na abordagem da instituição educacional, alinhando-se com novas tendências no campo da educação e pesquisa.

Alguns conteúdos programáticos optativos apresentaram aumento na carga horária em 2024 em comparação com 2011. Por exemplo, “Artes Literárias, Memórias e Museus”, “Cultura Material”, “Diálogos sobre os Patrimônios” tiveram um aumento de 45 horas cada. Isso indica uma expansão significativa nas opções disponíveis para os alunos na categoria optativa. Além disso, outras disciplinas optativas foram introduzidas, como: “Museologia e Feminismos nas Américas” e “Museologias Indígenas”, cada uma com 45 horas. Isso sugere um esforço em diversificar e atualizar as ofertas no curso, além de apresentar um dinamismo no currículo com a introdução de novas temáticas.

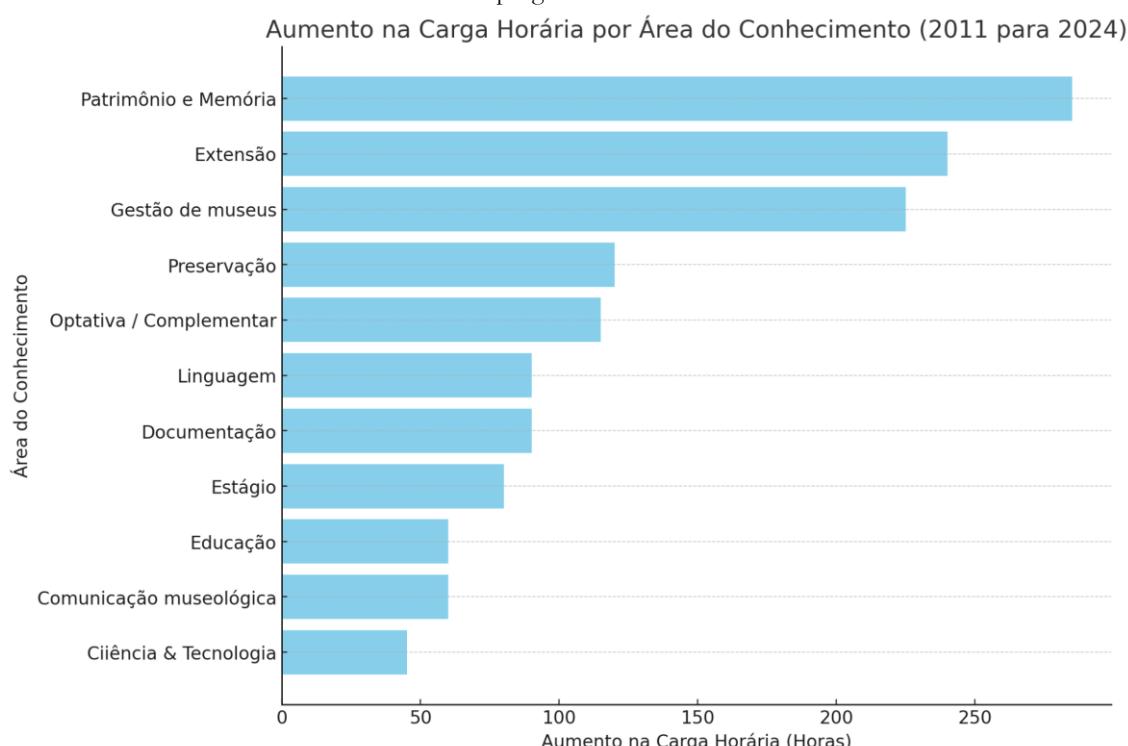
A comparação da carga horária total e por atividade entre os anos de 2011 e 2024 revela mudanças significativas no currículo. A carga horária mínima para aquisição do grau de bacharel em Museologia em 2011 era de 2870 horas, enquanto em 2024 ela aumentou para 3075 horas, indicando um enriquecimento geral do currículo com mais conteúdo e atividades.

Houve um aumento significativo de carga horária em muitos conteúdos programáticos, como “Antropologia das Populações Brasileiras” e “Arqueologia na Amazônia”, que tiveram aumentos de 60 e 45 horas, respectivamente. “Arte na América Latina” viu um aumento de 90 horas, e “Atividades Extracurriculares/Complementares” teve um aumento de 115 horas. No total, 63 conteúdos programáticos apresentaram um aumento na carga horária, refletindo uma expansão substancial e diversificação do currículo.

Curiosamente, não houve conteúdos programáticos que mantivessem exatamente a carga horária entre os dois anos. Essas alterações, tanto no total quanto em atividades específicas, refletem uma dinâmica do programa educacional ao longo dos anos, com um foco claro em expandir e atualizar o conteúdo oferecido aos estudantes.

Três instâncias podem ser analisadas na comparação entre as áreas do conhecimento presentes nos PPC: o aumento, a estabilização e a diminuição de carga horária. Há um aumento significativo em diversas áreas (Gráfico 1), refletindo uma evolução no foco educacional. A área “Patrimônio e Memória” viu o maior aumento, com um acréscimo de 285 horas, seguida por “Extensão”, que aumentou em 240 horas. Notável também foi o aumento na área de “Gestão de Museus”, com um acréscimo de 225 horas. Outras áreas que apresentaram aumentos consideráveis incluem “Preservação” (120 horas), “Optativa/Complementar” (115 horas), “Linguagem” e “Documentação” (ambas com 90 horas de aumento), e “Estágio” (80 horas). Além disso, “Comunicação Museológica” e “Educação” tiveram um incremento de 60 horas cada, e a área de “Ciência & Tecnologia” registrou um aumento de 45 horas. Estes aumentos de carga horária sugerem um reforço e uma valorização dessas áreas específicas no currículo, possivelmente em resposta a novas demandas e tendências no campo de estudo.

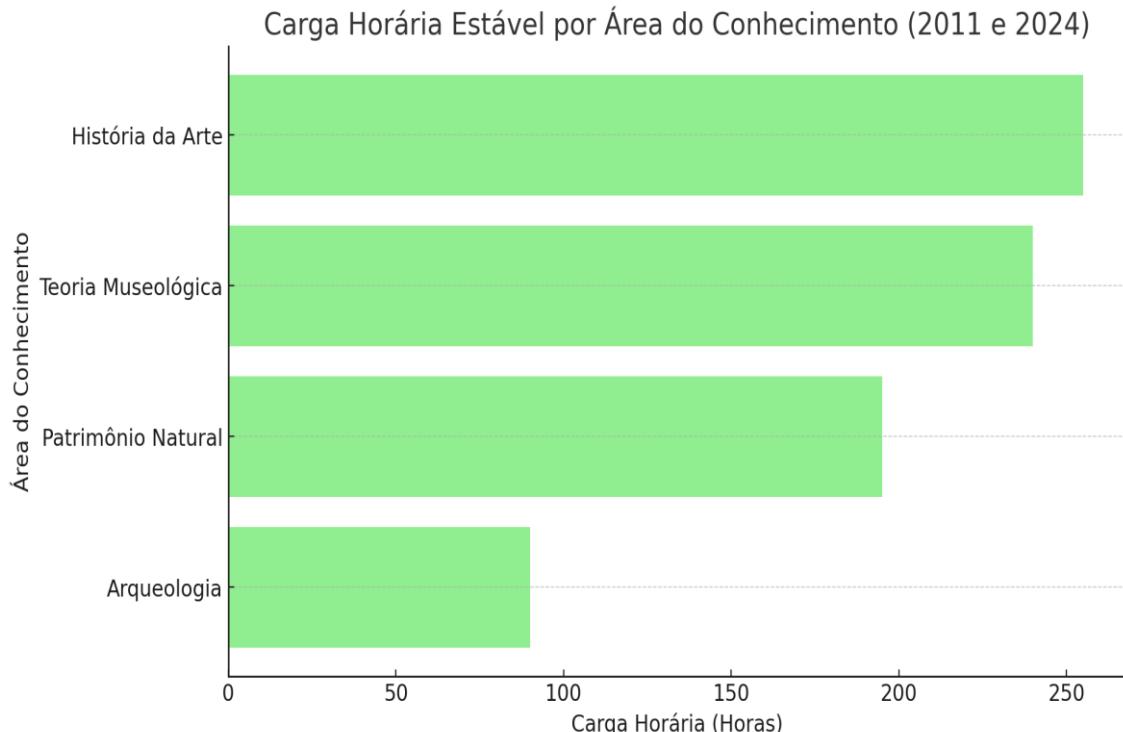
Gráfico 1 – Comparação entre o PPC de 2021 e o de 2024 mostrando aumento na carga horária dos conteúdos programáticos



Fonte: elaboração das autoras, 2023

Em contraste com as áreas que experimentaram aumentos ou diminuições significativas na carga horária entre 2011 e 2024, algumas áreas mantiveram suas cargas horárias estáveis (Gráfico 2), indicando uma continuidade de foco nesses conteúdos programáticos. As áreas “Patrimônio Natural”, “Teoria Museológica”, “História da Arte” e “Arqueologia” não sofreram alterações na carga horária ao longo deste período. Essa constância sugere que, enquanto outras áreas do currículo alteraram ou se adaptaram a novas necessidades e tendências, estas áreas específicas continuaram a ser consideradas fundamentais e mantiveram sua importância estável no programa educacional. A manutenção dessas cargas horárias reflete um compromisso contínuo com esses campos de estudo, garantindo que os fundamentos e conhecimentos essenciais nessas áreas sejam preservados no currículo. Não obstante esta assertiva, há de se lembrar que mesmo com a implementação do PPC, os conteúdos estão em um fluxo de análise contínuo, sendo possível alterações nessas áreas em reformulações futuras.

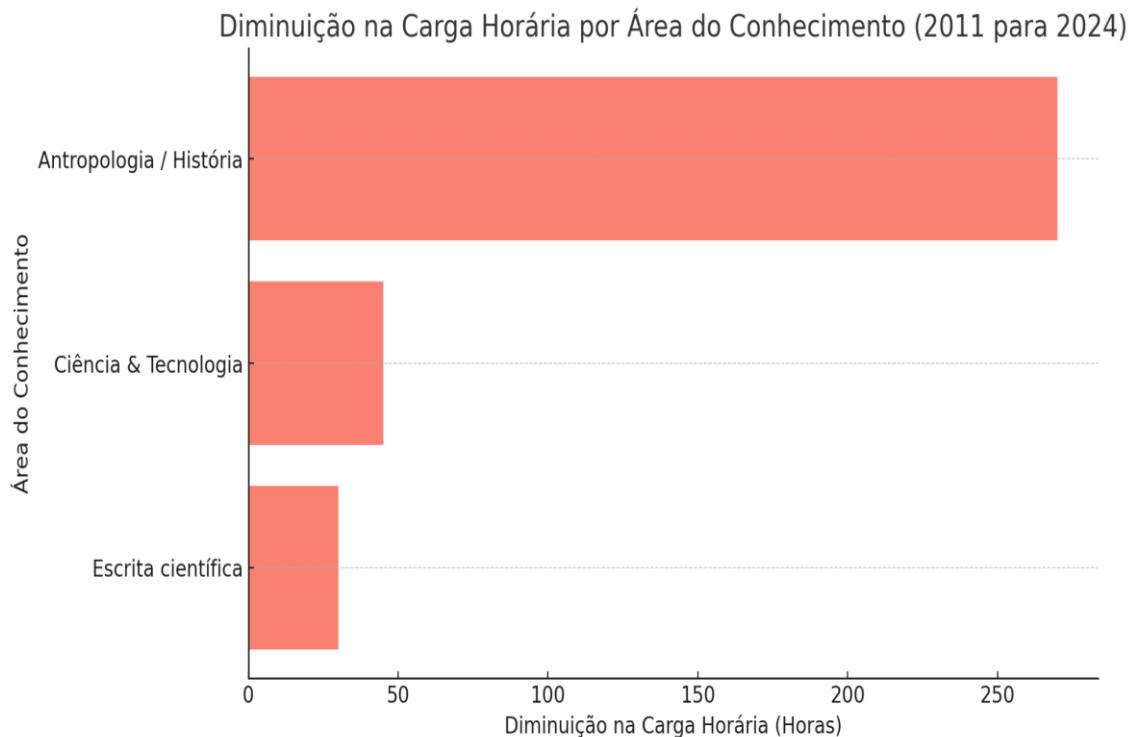
Gráfico 2 – Comparação entre o PPC de 2021 e o de 2024 mostrando a carga horária das áreas de conhecimento



Fonte: elaboração das autoras, 2023

A análise das áreas do conhecimento que apresentaram diminuição na carga horária (Gráfico 3) entre 2011 e 2024 revela mudanças significativas em determinados aspectos do currículo.

Gráfico 3 – Comparação entre o PPC de 2021 e o de 2024 mostrando a diminuição de carga horária das áreas de conhecimento



Fonte: elaboração das autoras, 2023

A área de “Antropologia/História” enfrentou a maior redução, com uma diminuição notável de 270 horas, o que indica uma reorientação substancial nesse campo de estudo. Além disso, a área de “Escrita Científica” teve uma redução de 30 horas, sugerindo uma possível mudança na ênfase dada às habilidades de redação e comunicação científica. Interessantemente, a área de “Ciência & Tecnologia” também viu uma diminuição, especificamente de 45 horas, embora haja indícios de que duas categorias semelhantes com nomes ligeiramente diferentes possam estar envolvidas. Estas reduções de carga horária podem refletir um reposicionamento das prioridades educacionais e temáticas, possivelmente alinhando o currículo mais estreitamente com as tendências atuais e futuras necessidades no campo da educação e da pesquisa.

Discussões sobre as mudanças

Com base nos dados coletados e apresentados anteriormente, este segmento do artigo se dedica a discutir uma série de mudanças significativas introduzidas no novo PPC de Bacharelado em

Museologia da UFPA. Essas alterações, embora fundamentais para o aprimoramento e a modernização do curso, geraram amplas discussões e debates no NDE e no Colegiado. As mudanças abrangem desde a reestruturação curricular até a incorporação de novas metodologias de ensino e avaliação, refletindo as tendências contemporâneas e as necessidades emergentes no campo da Museologia. O diálogo entre os membros do colegiado revelou perspectivas diversas, enfatizando a importância de um consenso equilibrado que atenda tanto às exigências acadêmicas quanto às demandas práticas da profissão museológica.

O primeiro tópico que discutiremos é a extensão universitária. Essa pode ser definida como o conjunto dos processos mais permanentes nos quais as universidades aprofundam de seu papel como instituição colaboradora das transformações sociais, ao aproximar suas produções para além da comunidade acadêmica. Trata-se da fundamental transmissão de conhecimento construído em nível acadêmico, que leva ao desenvolvimento social por meio dos avanços das ciências (Paula, 2013).

Devido à indelével relevância, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu uma estratégia regulamentada pela Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES, em 18 de dezembro de 2018, que enfatizou a importância da inclusão da extensão como componente obrigatório nos cursos de graduação e pós-graduação. Um dos pontos chave da resolução é a exigência de que, no mínimo 10% dos créditos curriculares de graduação sejam dedicados a programas e projetos de extensão, com foco em áreas de relevância social. Para cumprir esta resolução, a UFPA sugere que os PPCs tenham horas obrigatórias de extensão em dois formatos: 128 horas atreladas a componentes curriculares obrigatórios e 180 horas em projetos de extensão (UFPA, 2023).

Esta medida visa garantir que os estudantes tenham uma participação mais ativa e engajada na sociedade, aplicando seus conhecimentos acadêmicos em contextos reais e contribuindo para o desenvolvimento social e cultural. Além disso, essa obrigatoriedade reconhece a importância da extensão universitária como um pilar fundamental no processo educativo, ao lado do ensino e da pesquisa, reforçando o papel das universidades como agentes transformadores na comunidade e na sociedade em geral.

De forma que o acréscimo de 240h com esta finalidade traz benefícios tanto para sociedade quanto para os discentes. Cada curso dentro da UFPA, assim como cada universidade no país traçou estratégias para implementação desta carga horária de forma diferenciada. 128 horas vinculadas aos componentes curriculares obrigatórios incluem atividades de extensão integradas aos conteúdos programáticos, como “Educação Patrimonial”, “Laboratório de Prática Documental para Museus e Coleções”, “Laboratório de Estudo de Públicos”, “Laboratório de Conservação Preventiva”, “Laboratório de Conservação Preventiva em Espaços Expositivos”, “Educação em Museus” e “Gestão em Museus”. 180 horas em projetos de extensão exigem que os estudantes participem de

atividades vinculadas a atividades aprovadas institucionalmente pela UFPA, com a devida comprovação por meio de portaria institucional. As atividades de extensão que não estejam vinculadas a um projeto aprovado, devem ser contabilizadas como Atividades Complementares (UFPA, 2023).

A estratégia adotada pela UFPA de incorporar a extensão universitária como componente obrigatório no currículo do curso de Museologia representa um avanço significativo na formação do futuro museólogo. Este modelo traz benefícios consideráveis, pois oferece aos estudantes uma oportunidade única de aplicar o conhecimento teórico em situações práticas, reais e diversas. A experiência prática adquirida em contextos fora da sala de aula não só enriquece o aprendizado, mas também desenvolve habilidades essenciais, como a capacidade de adaptação, pensamento crítico, e comunicação eficaz.

Além disso, a interação com diferentes comunidades e contextos sociais prepara o estudante para lidar com a diversidade cultural e a complexidade do trabalho em museus. Essas experiências promovem uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades presentes no campo da Museologia, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes, engajados e aptos a atuar como agentes transformadores na sociedade.

Ao implementar essa estratégia, a UFPA garante que seus alunos adquiram não apenas conhecimento técnico, mas também uma visão holística e prática do papel dos museus e da Museologia na atualidade. Essa abordagem favorece a formação de museólogos que estão melhor equipados para atender às demandas contemporâneas do setor, trazendo inovação e relevância para suas futuras carreiras. Portanto, a inclusão da extensão universitária no currículo é uma estratégia acertada que amplia significativamente as perspectivas profissionais e pessoais dos futuros museólogos.

Sobre o conteúdo programático LGBTQIA+, identifica-se que a maior parte das matrizes curriculares em Museologia foi desenvolvida em contextos que não abordam adequadamente questões de gênero e sexualidade, evidenciando uma notável falta de discussão sobre identidades de gênero e sexualidades, além da escassez de referências LGBTQIA+ nos conteúdos programáticos obrigatórios e optativos, ementas e bibliografias. Essa lacuna pode resultar na formação de profissionais em Museologia desconectados das comunidades LGBTQIA+, que por vezes podem adotar práticas excludentes em relação a esses grupos. Além disso, a ausência desses debates pode desencorajar estudantes LGBTQIA+ de se engajarem na exploração de sua própria história e memória. A inclusão desse tema nos currículos requer a disponibilidade de materiais de leitura acessíveis (Boita *et al.*, 2022).

Compreende-se que houve avanços notáveis no campo museológico relacionados aos estudos de dissidências de identidades de gênero e orientações sexuais. Nos últimos dez anos, observamos o surgimento de museus e iniciativas museológicas focadas na população LGBTQIA+, além de uma

série de congressos, seminários, publicações e projetos acadêmicos em diversas áreas, incluindo pesquisa, ensino e extensão. Essas contribuições formaram uma nova base de conhecimento, influenciada principalmente pela teoria Queer interseccional³, resultando na emergência da Museologia LGBTQIA+ como uma área distinta de estudo e prática. Esse desenvolvimento demonstra que o interesse em estudar questões de gênero e sexualidades dissidentes no contexto dos museus e da Museologia não pode mais ser ignorado ou desacreditado por falta de recursos acadêmicos (Baptista *et al.*, 2022).

As mudanças recentes indicam uma renovação em um campo que, até pouco tempo atrás, carecia de discussões focadas nas estratégias e desafios relacionados à formação de profissionais de Museologia capacitados nestas áreas. A Museologia brasileira, ao negligenciar certos grupos, contribuiu para a marginalização de “corpos abjetos”, reforçando a necessidade de uma Museologia LGBTQIA+ inserida na Sociomuseologia. Esta última se compromete com um ensino de Museologia ligado à justiça social, às políticas públicas e aos direitos humanos, alinhando-se aos esforços para superar todas as formas de exclusão na contemporaneidade dos museus e do pensamento museológico. Portanto, é evidente que os cursos de Museologia precisam se desvincilar de abordagens ultraconservadoras e adotar uma postura mais inclusiva e progressista em relação a questões como LGBTQIA+fobia, feminicídio e equidade de gênero (Baptista *et al.*, 2022).

Assim sendo, é urgente construir estratégias de ensino e ofertas de conteúdos programáticos com esta temática. No que diz respeito ao ensino de Museologia LGBTQIA+, o mapeamento realizado até o momento revelou que apenas dois cursos de Museologia do Brasil ofereceram conteúdos programáticos optativos diretamente interessados nessa temática. No entanto, foram identificados conteúdos programáticos que abordam a questão de modo transversal/tangencial/coadjuvante (Baptista *et al.*, 2022).

Já o conteúdo programático “Museologia e Dissidência Sexual” do curso de Museologia da UFPA apresenta o tema de maneira destacada. Em uma carga horária de 45 horas é possível apontar as questões sobre as políticas públicas, os direitos humanos, os estudos Queer, as diversidade sexual, os estudos de gênero e as interseccionalidades, destacando práticas museológicas para a população sexualmente dissidente. Além disso, abrange a musealização das histórias, memórias e coleções da comunidade LGBTQIA+ na Amazônia, as ações dos museus no combate à LGBTQIA+fobia e a invisibilização das sexualidades dissidentes, a Museologia Comunitária LGBTQIA+ e a Rede LGBTQIA+ de Memória e Museologia Social.

³ A partir das discussões do movimento LGBTQIA+, a teoria Queer interseccional reflete sobre a interação entre diferentes tipos de discriminação.

Entretanto, este não é o único conteúdo programático que atua diretamente sobre o tema em questão. Em “Políticas de Inclusão e Acessibilidade em Museus”, há tópicos que visam promover a compreensão e a implementação de políticas de inclusão, equitatividade e acessibilidade nos museus. Este componente é destacado como o primeiro do gênero em um PPC de Graduação em Museologia no Brasil, enfatizando a importância da construção colaborativa de conceitos relacionados à Museologia LGBTQIA+ e suas teorias associadas. Esses elementos do documento ilustram um esforço notável para integrar discussões sobre sexualidade e identidade LGBTQIA+ no campo da Museologia, promovendo uma abordagem mais inclusiva e representativa.

Outro ponto analisado foi o estudo da sustentabilidade. No curso de Museologia este é de extrema importância, pois aborda uma das questões mais urgentes e relevantes da contemporaneidade: a preservação do meio ambiente e o uso responsável dos recursos naturais e culturais. Integrar a sustentabilidade na Museologia não apenas prepara os futuros profissionais para gerir museus e coleções de maneira ecologicamente responsável, mas também para sensibilizar o público sobre práticas sustentáveis. Através de exposições, programas educativos e práticas de gestão, os museólogos podem promover a consciência ambiental e a preservação do patrimônio cultural, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento sustentável. Além disso, o estudo dessa temática estimula a inovação na criação de métodos de conservação e exposição que minimizem impactos ambientais, ao mesmo tempo em que amplia o papel dos museus como espaços de educação e conscientização sobre a importância da sustentabilidade para as gerações presentes e futuras. Assim, a inclusão da sustentabilidade no currículo de Museologia reflete um compromisso essencial com a formação de profissionais capazes de atuar de forma ética e responsável, em harmonia com os desafios ambientais e sociais atuais.

O novo PPC incorpora a sustentabilidade em várias facetas do currículo de Museologia. Um componente curricular central é “Musealização da Natureza e Sustentabilidade na Amazônia”, um curso obrigatório de 60 horas que explora a interseção entre Museologia, Natureza e Museologia Social. Este conteúdo programático se dedica à formação e organização de coleções de objetos naturais vivos, enfatizando suas relações socioculturais e contextuais, com especial atenção aos contextos contemporâneos e regionais amazônicos. Além disso, o curso aprofunda-se em temas de sustentabilidade e questões étnico-raciais, valorizando as cosmovisões indígenas e afro-diaspóricas.

Outro aspecto importante é o curso optativo de 45 horas “Inovação e Sustentabilidade em Museografia”, que foca no planejamento, no desenvolvimento e na criação de mobiliário e museografia com uma abordagem sustentável, utilizando materiais recicláveis para garantir a viabilidade dos designs de exposição. O conteúdo também inclui uma introdução ao desenho técnico

e aos processos de montagem, materiais e linguagem, além de uma visão geral dos equipamentos utilizados na construção expográfica.

Adicionalmente, o PPC de Museologia integra transversalmente os temas de Educação Ambiental em seu currículo, em conformidade com a Lei nº 9.795/1999, Decreto nº 4.281/2002 e a Resolução do CNE/CP nº 2/2012. Esta integração é refletida nos componentes curriculares “Educação Patrimonial”, “Educação em Museus”, “Natureza e Patrimônio”, e no já citado “Musealização da Natureza e Sustentabilidade na Amazônia”.

Esses elementos do currículo demonstram um forte compromisso do programa de Museologia com a sustentabilidade, integrando-a de maneira significativa e inovadora na prática museológica, e refletindo uma abordagem consciente e contemporânea em relação às questões ambientais dentro do campo da Museologia.

Na sequência, é importante destacar que o estudo da documentação é crucial no curso de Museologia, pois constitui a espinha dorsal para o gerenciamento eficaz e a disseminação do conhecimento sobre as coleções museológicas. A documentação em museus vai além do simples ato de registrar itens; ela envolve a catalogação detalhada, a descrição e a contextualização de objetos, contribuindo para a preservação da memória cultural e histórica associada a cada peça. Esta prática é essencial para a pesquisa, a exposição e a conservação de coleções, além de facilitar o acesso público à informação. Ao dominar as técnicas e sistemas de documentação, os estudantes de Museologia aprendem a criar registros precisos e acessíveis, que são fundamentais para a gestão de acervos, empréstimos, pesquisas acadêmicas e interações educativas com o público.

A documentação eficaz também é crucial para a recuperação de informações em casos de danos ou perdas de itens do acervo. Além disso, uma boa prática documental reflete o compromisso dos museus com a transparência e a responsabilidade perante sua comunidade e a sociedade em geral, garantindo que as coleções sejam preservadas, compreendidas e apreciadas por gerações futuras.

O PPC da UFPA coloca grande ênfase na documentação como um aspecto crítico no campo da Museologia. Um dos conteúdos programáticos obrigatórios, “Museu, Informação e Documentação”, com duração de 60 horas, introduz conceitos fundamentais de informação, documento e documentação dentro da Ciência da Informação e da Museologia. Este curso aborda em profundidade o desenvolvimento da documentação de acervos museológicos, considerando o objeto como um documento essencial do real e da Museologia. Além disso, discute as diretrizes do Código de Ética do International Council of Museums (ICOM) sobre documentação de acervos e a gestão da informação em museus e coleções.

Outra parte significativa do currículo é o segmento “Museologia, Documentação e Tecnologia”, que explora as metodologias e técnicas para a documentação de acervos e do patrimônio

integral. Esse segmento abrange também a documentação fotográfica de acervos e patrimônio em suas várias formas e expressões, juntamente com o estudo de Museologia e Cultura Digital. Este curso destaca a importância do desenvolvimento de novas tecnologias e metodologias de trabalho para museus e espaços de memória e patrimônio.

Uma inovação significativa é a inclusão do conteúdo programático dedicado exclusivamente às políticas de documentação de museus com um enfoque prático. Esta abordagem representa uma evolução na forma como o curso lida com a documentação museológica, enfatizando não apenas os aspectos teóricos, mas também as aplicações práticas no ambiente de museus. Um aspecto notável dessa mudança é o maior foco nos conteúdos programáticos práticos de documentação, especialmente no ensino de ferramentas tecnológicas. Essa ênfase nas tecnologias contemporâneas reflete uma compreensão de que as habilidades em documentação digital e o uso de novas tecnologias são essenciais para o profissional de Museologia moderno. Através dessa abordagem, os alunos são preparados não só com o conhecimento teórico necessário, mas também com as habilidades práticas indispensáveis para o manejo eficiente e inovador de acervos museológicos no século XXI.

Além disso, o curso prepara os alunos para se tornarem profissionais qualificados na área de documentação. Eles são orientados nas práticas de planejamento, organização, administração e supervisão em museus, exposições, laboratórios e serviços de documentação e conservação de coleções, além de programas socioeducativos e culturais. A capacitação também abrange a orientação, supervisão e execução de atividades e programas de treinamento relacionados às funções essenciais dos museus, incluindo documentação, conservação e comunicação. Esses elementos juntos sublinham a documentação como uma habilidade fundamental no currículo de Museologia, cobrindo aspectos teóricos e práticos, e preparando os estudantes para uma abordagem profissional e abrangente na gestão e preservação de coleções museológicas.

Considerações finais

Este artigo, ao revisitar o PPC de Bacharelado em Museologia da UFPA, destacou importantes transformações curriculares e pedagógicas. A inclusão de tópicos contemporâneos como sustentabilidade, questões LGBTQIA+ e tecnologias digitais no campo da Museologia reflete uma resposta necessária e atualizada às demandas sociais e acadêmicas. As transformações do ensino de Museologia na UFPA, alinhadas com as tendências globais e regionais, reforçam a importância de uma formação que não apenas preserve, mas também inove na transmissão de conhecimentos sobre patrimônio, cultura e sociedade. Essas mudanças são um passo essencial para formar profissionais

capacitados a atuar de maneira crítica e reflexiva no cenário museológico contemporâneo. Além disso, a abordagem interdisciplinar adotada no novo PPC amplia o espectro de atuação dos futuros museólogos, preparando-os para enfrentar desafios multifacetados em um campo em constante evolução. Essa abordagem é fundamental para assegurar que a Museologia continue sendo um âmbito de estudo vibrante e relevante no século XXI.

Por fim, este artigo evidencia o papel vital da UFPA como uma instituição líder no ensino de Museologia no Brasil. As mudanças implementadas no PPC não são apenas um reflexo de um compromisso com a excelência acadêmica, mas também um indicativo de uma visão progressista que busca atender às exigências de um mundo cada vez mais diversificado e conectado. Através destas inovações, a UFPA continua a pavimentar o caminho para um futuro em que a Museologia é vista como um campo dinâmico e essencial para a compreensão e valorização da nossa herança cultural e histórica.

Referências

- BAPTISTA, J.T. *et al.* Ensino, Pesquisa e Extensão em Museus e Museologia LGBT+: recomendações Queer à formação museológica. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 29-52, 2022.
- BOITA, T. *et al.* Museologia Comunitária LGBT+: Museu Transgênero de História da Arte e Ponto de Memória Aquenda as Indacas no ensino de Museologia. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 18-28, 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 21.129 de 7 de março de 1932**. Cria no Museu Histórico Nacional o Curso de Museus. Rio de Janeiro: Poder executivo. [1932]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21129-7-marco-1932-502948-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- CHAGAS, M. de S. **A imaginação museal**: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009.
- PAULA, J.A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013.
- SÁ, I.C. de. História e memória do curso de Museologia: do MHN à UNIRIO. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 10-42, 2007.
- SANTOS, M.C. T. A formação do museólogo e o seu campo de atuação. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n. 18, p. 169-198, 2002.
- SIQUEIRA, G.K. **Curso de Museus – MHN, 1932-1978**: o perfil acadêmico profissional. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009.

TANUS, G.F. de S.C. A Trajetória do Ensino da Museologia no Brasil. **Museologia & Interdisciplinaridade**. Brasília, v. 2, n. 3, p. 76-88, 2013.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico de Curso – PPC**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/destaque/ppc.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

UFPA – Universidade Federal do Pará. **Proposta de Projeto Pedagógico para o curso de bacharelado em Museologia**. Belém: Faculdade de Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte, 2023.

Agradecimentos

Reconhecemos o trabalho valioso dos revisores que, mesmo de forma anônima, contribuíram majoritariamente para o aprimoramento deste documento. O projeto aqui apresentado não poderia acontecer sem o apoio da Universidade Federal do Pará, por meio do Instituto de Ciências da Arte, da Faculdade de Artes Visuais, que sediam o curso de Bacharelado em Museologia. Destacamos ainda um especial agradecimento a todos os docentes (Márcia Bezerra; Luzia Ferreira; Idanise Hamoy; Luiz Tadeu Costa; Diogo Melo; Carmen Silva; Sue Costa e Marcela Cabral) e aos técnicos (Jorge Ohashi Junior e Maira Airoza) do curso de Museologia da UFPA que contribuíram ativamente para a construção do PPC aqui analisado.

Abstract

The field of Museology has undergone significant transformations in response to social and academic demands. This article aims to analyze the recent updates to the Pedagogical Project of the Course (PPC) for the Bachelor's degree in Museology at the Federal University of Pará (UFPA), emphasizing the integration of contemporary topics and the adaptation to new demands in the field. A methodology was adopted that included documentary analysis, semi-structured interviews, and a review of relevant As a result, a comprehensive understanding of the curricular changes and their implications was achieved. The modifications implemented in the PPC are reflected in the teaching of Museology at the university. In line with global and regional trends, they highlight the need for training that both preserves and innovates in the teaching of heritage, culture, and society. The inclusion of topics such as sustainability, gender issues, and digital technologies in the curriculum demonstrates a commitment to social relevance and academic innovation.

Keywords: Higher education; Federal University; Amazon; Pedagogical Project; Museology.

Resumen

El campo de la Museología ha experimentado transformaciones importantes en respuesta a las demandas sociales y académicas. Este artículo tiene como objetivo analizar las actualizaciones recientes del Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de la Licenciatura en Museología de la Universidad Federal de Pará (UFPA), enfatizando la integración de temas contemporáneos y la adaptación a nuevas exigencias del campo. Se adoptó una metodología que incluyó análisis documental, entrevistas semiestructuradas y revisión de la literatura relevante. Como resultado, se logró una comprensión integral de los cambios curriculares y sus implicaciones. Las modificaciones implementadas en el PPC

Modernizando a Museología na Amazônia: transformações curriculares no curso de Museologia da UPPA e seu impacto na educação museológica

se reflejan en la enseñanza de la Museología en la universidad. En consonancia con las tendencias globales y regionales, destacan la necesidad de una formación que tanto preserve como innove en la enseñanza del patrimonio, la cultura y la sociedad. La inclusión de temas como la sostenibilidad, cuestiones de género y tecnologías digitales en el currículo evidencia un compromiso con la relevancia social y la innovación académica.

Palabras clave: Educación superior; Universidad Federal; Amazonía; Proyecto Pedagógico; Museología.

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 2, ano 2025

Gestão pública e precarização docente: a realidade dos professores temporários em Pedra Branca do Amapari/AP

Public management and teacher precarization: the reality of temporary teachers in Pedra Branca do Amapari/AP

Gestión pública y precarización docente: la realidad de los docentes temporales en Pedra Branca do Amapari/AP

André Lins de Melo¹
Keila Simone dos Anjos²
Dalva Valente Guimarães Guiterres³

Resumo

Este artigo analisa a precarização do trabalho docente em Pedra Branca do Amapari (Amapá), associada ao aumento de contratos temporários entre 2011 e 2023. A pesquisa fundamenta-se no neoliberalismo e na Nova Gestão Pública, evidenciando seus efeitos nas políticas educacionais. Adota abordagem qualiquantitativa, com análise documental de leis e dados do INEP, que mostram crescimento contínuo da contratação temporária em detrimento de efetivos. Os resultados apontam que, apesar da previsão legal de valorização docente, práticas locais acentuam a instabilidade e a defasagem salarial. Conclui-se ser urgente a adoção de medidas como concursos públicos regulares e fortalecimento das carreiras docentes.

Palavras-chave: Precarização docente; Contratos temporários; Nova Gestão Pública.

¹ Doutorando em Educação. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém do Pará-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6289-2065>. E-mail: andre.melo@uep.edu.br.

² Doutoranda em Educação. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém do Pará-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1376-067X>. E-mail: keila.anjos@altamiraeduc.com.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém do Pará-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5157-6400>. E-mail: dalva.valente@gmail.com.

Introdução

O contexto neoliberal tem influenciado significativamente as políticas públicas no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, trazendo implicações diretas para a educação pública. Uma dessas implicações é a crescente precarização do trabalho docente, expressa principalmente na intensificação do uso de contratos temporários pelos entes federativos. Este artigo problematiza especificamente a situação dos docentes temporários no município de Pedra Branca do Amapari, no Estado do Amapá, entre 2011 e 2023, buscando identificar como essa prática impacta a valorização docente e as condições gerais de trabalho.

Justifica-se este estudo pela relevância do tema no contexto atual, onde políticas de valorização docente, previstas em legislação federal, contrastam com práticas locais que acentuam a vulnerabilidade dos profissionais da educação. O objetivo central é analisar o crescimento dos contratos temporários e suas implicações para a estabilidade, remuneração e dignidade profissional dos docentes municipais. Adotou-se uma metodologia quantitativa e qualitativa baseada na análise documental e nos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), além das leis municipais vigentes no período estudado.

Além desta introdução, o artigo está organizado em cinco seções: a primeira apresenta o referencial teórico sobre o neoliberalismo, a Nova Gestão Pública (NGP) e seus efeitos sobre o trabalho docente; a segunda contextualiza historicamente o município de Pedra Branca do Amapari; a terceira analisa a composição do corpo docente da rede municipal, com foco na predominância dos contratos temporários; a quarta discute as implicações salariais desses contratos no período de 2011 a 2017⁴; e a quinta examina a desvalorização simbólica e material da atividade docente. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com destaque para os principais achados e proposições do estudo.

Neoliberalismo, Nova Gestão Pública e a precarização do trabalho docente no Brasil

A precarização do trabalho docente é um fenômeno multifacetado, atravessado por dimensões culturais, econômicas, políticas e sociais. Subjetivamente, manifesta-se em sentimentos de angústia, frustração e desmotivação, que frequentemente culminam em adoecimento e/ou absenteísmo. Objetivamente, traduz-se em baixos salários, sobrecarga de trabalho, condições inadequadas, ausência

⁴ A pesquisa, apesar das diligências, não obteve até o momento o acesso a informações salariais dos contratos temporários posteriores a 2017, delimitando a análise sobre essa questão a esse recorte temporal.

de direitos trabalhistas e vínculos contratuais frágeis. Trata-se de uma realidade que se intensificou com a expansão do neoliberalismo no campo educacional brasileiro (Oster; Martins; Sehnem, 2024).

O ideário neoliberal atingiu seu ápice no Brasil nos anos 1990, com a reforma do Estado, a qual buscou atender às exigências de organismos internacionais do capital. Sob essa lógica, promoveu-se a desregulamentação da economia, privatizações, redução da presença do Estado – inclusive nas políticas sociais – e o desmonte da legislação protetiva da classe trabalhadora (Raimann; Oliveira, 2022).

Essas transformações impactaram profundamente a educação, consolidando-se no modelo gerencial de administração pública. Esse modelo preconiza que governos devem financiar resultados, não estruturas, e que a eficiência e eficácia devem nortear os serviços educacionais prestados (Raimann; Oliveira, 2022).

A Nova Gestão Pública (NGP), expressão da administração pública gerencial, impõe uma lógica empresarial aos serviços públicos. Propõe uma transição da visão pública para uma abordagem privada, regida por mecanismos de mercado e por valores como eficiência, produtividade e competitividade.

No campo educacional, a adoção desse modelo trouxe profundas alterações nas formas de organização administrativa e pedagógica das escolas. Discurso e prática passaram a incorporar expressões como “prestação de contas”, “eficiência”, “responsabilização por resultados”, “captação de recursos” e “performatividade” (Raimann; Oliveira, 2022).

Esse movimento gerencialista tem representado ataques crescentes à educação pública, submetendo-a a critérios de economicidade e de controle do trabalho escolar. Como consequência, enfraquecem-se os princípios éticos, sociais e democráticos que deveriam sustentar a educação como direito (Raimann; Oliveira, 2022). Uma das principais implicações dessa lógica é a flexibilização das formas de contratação, considerada condição necessária à modernização capitalista dos serviços públicos. No caso da docência, isso se reflete na perda de autonomia, na intensificação das cobranças, na precarização das condições laborais e na disseminação de vínculos temporários (Venco, 2016; Oster; Martins; Sehnem, 2024).

A priorização da contratação de docentes temporários em detrimento da nomeação de efetivos está alinhada às diretrizes neoliberais de contenção de despesas estatais e redução de investimentos nas áreas sociais. A tendência neoliberal de redução da máquina estatal no âmbito dos direitos sociais e do trabalho é uma das razões da continuidade dos contratos por tempo determinado. O fator econômico, em última instância, é determinante nessa prática, considerando que a admissão de temporários gera economia para o Estado a longo prazo, visto que esses trabalhadores não têm acesso aos planos de carreira, às progressões, gratificações e demais vantagens inerentes aos efetivos, de tal

modo que seu salário, geralmente, se restringe ao valor mínimo da tabela de vencimentos do magistério (Ferreira; Abreu, 2014).

Diante desse contexto geral, analisar os efeitos concretos dessas reformas ao nível local é fundamental. O caso do município de Pedra Branca do Amapari-AP oferece um exemplo expressivo de como as políticas neoliberais e práticas gerencialistas se materializaram no cotidiano da rede municipal de ensino, especialmente por meio do expressivo aumento na contratação de professores temporários. O próximo tópico examinará essa realidade, discutindo em que medida as diretrizes nacionais foram observadas ou negligenciadas nas políticas educacionais implementadas no município.

O Município de Pedra Branca do Amapari

A história de Pedra Branca do Amapari guarda relação com a descoberta de ouro na região. No ano de 1935, o pernambucano Joaquim Araújo, acompanhado de alguns amigos, explorou o Rio Araguari, descobrindo ouro na região. No começo, inexistia concorrência, contudo, depois de poucos anos, a notícia de ouro na região se espalhou e, em 1938, já se registravam cerca de 5.000 pessoas explorando o local, direta ou indiretamente, por meio das vendas de mercadorias para a subsistência dos garimpeiros (Costa, 2016).

Em 1953, novamente, a história de Pedra Branca encontra-se vinculada à exploração de um minério, desta vez o manganês. Com a construção da ferrovia Serra do Navio-Santana, formou-se um pequeno vilarejo para dar suporte aos trabalhadores das minas de manganês localizadas em Serra do Navio. É nesse contexto que surge o nome do município, pois constantes viagens aéreas eram realizadas à região das jazidas de manganês. Em uma dessas viagens, um piloto avistou uma enorme pedra no Rio Amapari que, por ser bastante grande e ter coloração branca, passou a ser utilizada como referência para os pilotos que sobrevoavam a região a trabalho. Daí em diante, o vilarejo passou a se chamar Pedra Branca.

O município possui belas cachoeiras e nele estão localizados a Serra do Tumucumaque, a área indígena dos Waiãpi e grandes áreas de florestas densas. Entre os festejos mais importantes estão a comemoração da criação do município, em 1º de maio, e as homenagens ao padroeiro da cidade, São Pedro, realizadas em junho. Contudo, Pedra Branca é carente em termos de infraestrutura e serviços públicos, além de sofrer com a escassez de emprego e renda. Em sua economia, predominam pequenas empresas de construção civil e produtos alimentícios, com uma atividade comercial caracterizada por pequenos e médios estabelecimentos, voltada ao consumo básico e uma produção no setor industrial pouco expressiva (Costa, 2016).

Pedra Branca possui uma área territorial de 9.622,290 km² e uma população de 12.847 pessoas, segundo o Censo do IBGE de 2022. Está localizado no centro-oeste do Estado do Amapá e limita-se com o Oiapoque ao norte, Serra do Navio ao leste, Porto Grande ao sudeste, Mazagão ao sul e Laranjal do Jari a oeste. Possui urbanização muito baixa: em 2019 contava com apenas 3,53 km² de área urbanizada, a 8^a no Estado e 2.398^a no país. Em 2010, somente 22,6% da população tinha acesso a esgoto sanitário adequado, ocupando o 6º lugar no Estado e o 3.497º no Brasil (Costa, 2016; IBGE, 2022).

Em meio aos desafios econômicos e sociais, destaca-se a importância da educação pública municipal como meio fundamental para a promoção do desenvolvimento social e econômico, contexto que será explorado no próximo tópico.

Corpo docente da rede municipal de Pedra Branca do Amapari: a predominância dos contratos temporários

Diante do contexto social e econômico já exposto, torna-se essencial analisar como o município de Pedra Branca do Amapari tem organizado sua rede municipal de ensino, especialmente no que diz respeito à valorização do corpo docente.

A valorização dos profissionais da educação está assegurada pelo quadro normativo brasileiro, especialmente na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Essas normas determinam a existência obrigatória de planos de carreira e estatutos que garantam direitos fundamentais como o ingresso exclusivo por concurso público, piso salarial profissional nacional, progressão funcional por titulação e desempenho, formação continuada, jornada com tempo reservado para planejamento, além de condições adequadas de trabalho.

As Leis nº 9.424/1996 e nº 11.494/2007, que instituíram o FUNDEF e o FUNDEB, respectivamente, regulamentaram essa valorização por meio da destinação mínima de 60% dos recursos para a remuneração do magistério. A Emenda Constitucional nº 108/2020 elevou esse percentual mínimo para 70%, tornando o FUNDEB permanente, ainda que tenha deixado indefinida a legislação específica sobre o piso salarial profissional.

Mais recentemente, a Lei nº 14.817/2024 reafirmou essas diretrizes, reforçando a obrigatoriedade de planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público, progressão funcional, incentivo à permanência dos profissionais na mesma rede, piso remuneratório atualizado e formação continuada.

Em Pedra Branca do Amapari, essas diretrizes foram inicialmente regulamentadas pela Lei nº 248/2008 (Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS), substituída posteriormente pela Lei nº 512/2019 (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR). Ambas garantem direitos essenciais aos professores efetivos, incluindo a jornada de 40 horas semanais, remuneração adequada e ingresso exclusivamente por concurso público.

Contudo, observa-se uma tendência nacional crescente à utilização de contratos temporários, alinhada às diretrizes neoliberais de contenção dos gastos públicos. Essa prática resulta na ampliação de docentes contratados temporariamente, aumentando sua vulnerabilidade laboral devido à ausência de benefícios e direitos previstos para professores efetivos.

A seguir, a Tabela 1 apresenta a evolução quantitativa dos contratos temporários no Município de Pedra Branca do Amapari, refletindo claramente essa realidade.

Tabela 1 – Evolução quantitativa dos contratos temporários no Município de Pedra Branca do Amapari

Tabela 1: Número de professores efetivos, temporários, terceirizados e celetistas da rede municipal de Pedra Branca do Amapari/AP: 2011 a 2023.

	Professores Total (A)	Efetivos (B)	B/A %	Temporários (C)	C/A %	Terceirizados (D)	D/A %	CLT (E)	E/A %
2011	73	53	73	20	27	0,00	0	0,00	0
2012	82	45	55	37	45	0,00	0	0,00	0
2013	110	39	35	71	65	0,00	0	0,00	0
2014	123	45	36	77	63	1	1	0,00	0
2015	110	49	45	61	55	0,00	0	0,00	0
2016	91	56	62	35	38	0,00	0	0,00	0
2017	104	48	46	56	54	0,00	0	0,00	0
2018	117	39	33	78	67	0,00	0	0,00	0
2019	114	51	45	63	55	0,00	0	0,00	0
2020	111	60	54	51	46	0,00	0	0,00	0
2021	122	51	42	71	58	0,00	0	0,00	0
2022	127	48	38	79	62	0,00	0	0,00	0
2023	133	37	28	96	72	0,00	0	0,00	0

Fonte: Sinopse da Educação Básica/Inep (2011 a 2023).

Fonte: INEP

Entre 2011 e 2023, o município de Pedra Branca do Amapari apresentou um crescimento contínuo do número total de docentes, acompanhando a expansão da rede municipal. Entretanto, a análise dos dados revela uma preocupante tendência à diminuição dos docentes efetivos em favor dos contratos temporários.

No período inicial (2011-2014), apesar do aumento de 68% no total de docentes, houve uma queda acentuada no percentual de efetivos, que passaram de 73% (2011) para apenas 36% (2014). Por

outro lado, os contratos administrativos cresceram expressivamente nesse mesmo período (285%), tornando-se maioria já em 2013.

Entre 2015 e 2018, houve oscilações anuais no número total de docentes, com uma redução final de 20% nos efetivos e um aumento de 28% nos contratos temporários. Em três desses quatro anos, os temporários superaram os efetivos, consolidando a predominância dessa modalidade contratual.

No período mais recente (2019-2023), acentuou-se ainda mais o cenário de precarização da carreira docente. Em 2023, os docentes contratados temporariamente chegaram a representar 72% da rede municipal, o dobro dos efetivos, cuja participação caiu para apenas 28%. Essa realidade descumpre claramente o limite máximo de 10% para contratos temporários estabelecido pela Meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Destaca-se que Pedra Branca do Amapari foi um município amapaense que recorreu aos contratos temporários no período analisado, desconsiderando reiteradamente a legislação nacional e municipal voltada à valorização docente, incluindo a Lei municipal 248/2008, plano de carreira anterior e, a Lei municipal 512/2019, plano de carreira em vigor. Tal cenário indica consequências preocupantes sobre a qualidade educacional e a valorização profissional dos docentes, aspectos que serão discutidos detalhadamente no próximo tópico.

Contratos temporários: implicações nos salários dos professores de Pedra Branca do Amapari

Entre 2011 e 2023, o município de Pedra Branca do Amapari se destacou negativamente no cenário estadual pelo uso recorrente de contratos administrativos para compor seu corpo docente. Além da frequência com que essa modalidade foi utilizada, chama a atenção o elevado percentual de professores temporários em relação ao total de docentes da rede municipal.

Essa estratégia, alinhada à lógica gerencialista de flexibilização das relações de trabalho, resultou na precarização dos vínculos empregatícios, especialmente no que se refere às condições salariais. Os contratos temporários, por sua natureza, excluem os profissionais de benefícios previstos nos planos de carreira, como progressões, gratificações e adicionais por tempo de serviço, refletindo-se em remunerações inferiores às dos professores efetivos.

As implicações salariais dessa política podem ser observadas na Tabela 2 a seguir, que compara os salários/remunerações⁵ dos docentes contratados temporariamente com o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) ao longo dos anos analisados.

Tabela 2 – Comparação dos salários/remunerações dos docentes contratados temporariamente com o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) ao longo dos anos 2011-2017

Tabela 2: Referente ao salário/remuneração dos docentes temporários do Município de Pedra Branca do Amapari, Piso Salarial Profissional Nacional, inflação 2011-2017¹

Anos	Salário/remuneração ² Professor Classe: A, (Temporário) 40 horas R\$ (A)	%	PSPN R\$ (B)	%	Inflação anual (Índice nacional de preços ao consumidor – INPC)	B – A R\$	A/B %
2011	1.200,00	-----	1.187,14	-----	6,08	-12,86	101
2013	1.600,00	33	1.567,00	32	5,56	-33	102
2014	1.697,39	6	1.697,39	8	6,23	0	100
2015	1.917,78	13	1.917,78	13	11,28	0	100
2016	1.800,00	-6	2.135,64	11	6,58	117,78	94
2017	2.298,80	28	2.298,80	8	2,07	0	100
Acumulado (2011-2017) %		74		72	44		
Δ 2011-2017		92		94			

Fonte: elaborado pelo autor com base nas Leis n. 297/2011, n. 319/2013, n. 368/2014, n. 401/2015, n. 424/2016 e n. 452/2017 do Município de Pedra Branca do Amapari/AP.

Fonte: elaboração dos autores

Os dados da Tabela 2 indicam que, entre 2011 e 2017, com exceção de 2016, os docentes temporários de Pedra Branca do Amapari receberam salários equivalentes ou superiores ao PSPN. Em 2011 e 2013, os valores pagos superaram o piso, enquanto em 2014, 2015 e 2017, corresponderam exatamente ao valor estabelecido em lei, assegurando, inclusive, ganhos acima da inflação para esses profissionais nesse período.

No entanto, ainda que em alguns anos os salários dos professores temporários tenham atendido ao PSPN, essa modalidade contratual permanece como expressão da precarização do trabalho docente no setor público. Fundamentada na legislação estatal, a contratação temporária garante apenas parte dos direitos sociais assegurados aos demais trabalhadores e aos servidores

⁵ Algumas leis municipais que autorizaram contratos no município de Pedra Branca do Amapari em suas tabelas usaram o termo “salário”, outras como as Lei n 401/2015 usou o termo “remuneração bruta” para definir os valores a serem recebidos mensalmente pelo professor temporário. No entanto, depreende-se que trata do salário, posto que na legislação municipal analisada não há indicação alguma de vantagens pecuniárias acrescidas ao salário do contrato temporário. A legislação municipal analisada não faz distinção entre os termos “salário” e “remuneração”. A definição de “salário” está associada às relações trabalhistas que se dão no setor privado-mercantil, sendo a parte fixa da retribuição pecuniária do trabalhador. O conceito de “remuneração” é mais abrangente, envolvendo o salário mais as vantagens adicionais decorrentes da relação contratual estabelecida.

efetivos. Conforme Rossa e Mello (2023), “o que aparenta assegurar direitos, em realidade, possui caráter espoliativo, pois nega a tais trabalhadores os direitos não mencionados nessa legislação e, em um aspecto mais profundo, revela que tais professores vivem em uma situação jurídica indefinida” (p. 180).

No caso específico de Pedra Branca, observa-se ainda que, apesar de atenderem ao PSPN, os docentes temporários recebiam salários inferiores aos de outros profissionais temporários da prefeitura com o mesmo nível de escolaridade. Essa disparidade é evidenciada na Tabela 3 a seguir, que compara os salários/remunerações dos professores temporários com os dos médicos contratados temporariamente em igual condição contratual.

Tabela 3 – Comparação dos salários/remunerações dos professores temporários com os dos médicos contratados temporariamente em igual condição contratual

Tabela 3: Referente ao salário/remuneração dos docentes e médicos temporários do Município de Pedra Branca do Amapari, inflação 2011-2017³

Anos	Salário/remuneração ⁴ Professor Classe: A, (Temporário) 40 horas R\$ (A)	%	Salário/remuneração Médico, (Temporário) 40 horas (B)	%	Inflação anual (Índice nacional de preços ao consumidor – INPC)	B – A R\$	A/B %
2011	1.200,00	---	6.300,00	---	6,08	5.100,00	19
2013	1.600,00	33	6.300,00	0	5,56	4.700,00	25
2014	1.697,39	6	6.000,00	-5	6,23	4.302,61	28
2015	1.917,78	13	5.000,00	-17	11,28	3.082,22	38
2016	1.800,00	-6	5.000,00	0	6,58	3.200,00	36
2017	2.298,80	28	5.000,00	0	2,07	2.701,20	46
Acumulado (2011-2017) %		74		-22	44		
2011-2017		92		-21			

Fonte: elaborado pelo autor com base nas Leis n. 297/2011, n. 319/2013, n. 368/2014, n. 401/2015, n. 424/2016 e n. 452/2017 do Município de Pedra Branca do Amapari/AP.

Fonte: elaboração dos autores

Os dados da Tabela 3 evidenciam o abismo existente entre a remuneração de professores temporários e médicos contratados por tempo determinado no município de Pedra Branca do Amapari, entre 2011 e 2017. Em 2011, a diferença bruta foi de R\$ 5.100,00, com o salário do professor representando apenas 19% da remuneração do médico. Em 2013, a diferença caiu para R\$ 4.700,00, mas ainda assim o salário do docente correspondia a apenas 25% do salário médico. Importante destacar que, nesses anos, os professores recebiam valores acima do PSPN.

Nos anos seguintes, mesmo com a redução gradual da remuneração dos médicos, a disparidade entre as duas categorias permaneceu elevada. Em 2014, 2015, 2016 e 2017, a diferença bruta foi de R\$ 4.302,61; R\$ 3.082,22; R\$ 3.200,00 e R\$ 2.701,20, respectivamente. Em nenhum desses anos, a remuneração do docente temporário atingiu 50% da remuneração do médico, variando entre 28% (2014) e 46% (2017).

Ainda que o pagamento do PSPN tenha sido garantido nos anos de 2014, 2015 e 2017, os dados demonstram que a adoção isolada do piso salarial não tem sido suficiente para assegurar a valorização substantiva da carreira docente. Essa valorização requer medidas complementares que promovam a equiparação dos rendimentos da categoria a outras profissões com formação equivalente, conforme previsto na Meta 17A do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014).

A esse respeito, o *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação* (INEP, 2022) apresenta dados que permitem avaliar o cumprimento dessa meta. O relatório traz informações sobre a evolução da relação entre o rendimento médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas, com formação superior, e o dos demais profissionais com igual nível de escolaridade no período de 2012 a 2021. Esses dados estão sintetizados na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Relação entre o rendimento médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas, com formação superior, e o dos demais profissionais com igual nível de escolaridade no período de 2012 a 2021

Tabela 4: Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível superior completo (em R\$) e indicador 17A – Brasil – 2012-2021

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Profissionais do magistério	4.021	4.204	4.212	4.219	3.884	4.125	4.199	4.179	4.340	4.271
Demais profissionais	6.165	5.961	5.974	5.804	5.427	5.500	5.477	5.320	5.347	5.175
Indicador 17^a	65,2%	70,5%	70,5%	72,7%	71,6%	75,0%	76,7%	78,5%	81,2%	82,5%

Fonte: Tabela extraída do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação/2022.
Nota: Valores corrigidos pela variação do IPCA/IBGE a preços de maio/2021.

Fonte: INEP

Segundo o Indicador 17A, presente no *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação* (INEP, 2022), até o ano de 2021, a relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério e dos demais profissionais com formação equivalente alcançou 82,5%. No entanto, para que a Meta 17A do PNE (2014-2024) seja cumprida, é necessário atingir a equiparação total, ou seja, 100% dessa relação salarial.

De acordo com o Relatório, essa aproximação percentual não decorre, prioritariamente, do aumento na remuneração dos professores, mas sim da queda no rendimento médio dos demais profissionais. Como alerta o documento, “muito embora tenha ocorrido um avanço no Indicador 17A, nota-se que esse se deve em maior medida à retração dos salários dos demais profissionais do que à valorização salarial dos profissionais do magistério” (INEP, 2022, p. 18).

Entre 2012 e 2021, o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais passou de R\$ 6.164,71 para R\$ 5.175,31, representando uma redução de 16% no poder de compra. Essa queda pode ser atribuída à recessão econômica de 2015 e 2016, ao crescimento tímido entre 2017 e 2020 e aos impactos econômicos provocados pela pandemia de Covid-19.

Apesar da aparente melhora na relação salarial entre professores e demais profissionais, os dados revelam que os determinantes econômicos – e não uma política efetiva de valorização docente – têm exercido papel central nesse processo de aproximação.

Além disso, o uso recorrente de contratos temporários, como se observa em Pedra Branca do Amapari, compromete o cumprimento da meta 17A do PNE. Embora, em alguns anos, os professores temporários do município tenham recebido o valor do PSPN, essa não é a realidade predominante no país. Em geral, docentes contratados por tempo determinado têm remunerações inferiores às dos efetivos e, em muitos casos, abaixo do próprio Piso Nacional.

É importante destacar que, embora outras categorias profissionais também enfrentem formas de exploração e desvalorização, o caso dos professores temporários é particularmente crítico. A combinação de vínculos precários com salários rebaixados evidencia um processo de desvalorização estrutural, no qual a carreira docente é constantemente nivelada por baixo.

O aviltamento da atividade docente: contratos precários e desvalorização na rede municipal de Pedra Branca do Amapari

A desvalorização da atividade docente, especialmente dos professores temporários, ocorre não apenas por meio dos baixos salários e da precarização dos vínculos de trabalho, mas também pela linguagem institucional adotada pelos entes federados. Expressões como “monitor”, “tutor”, “mediador da aprendizagem”, “multiplicador”, “oficineiro” e “facilitador” têm sido utilizadas para nomear funções docentes precarizadas, esvaziando simbolicamente o papel do professor. Em diversos Estados, a nomenclatura muda: em Florianópolis, são chamados de ACTs (Admitidos em Caráter Temporário); na Bahia, PST (Prestação de Serviço Temporário); no Paraná, PSS (Processo Seletivo Simplificado); em Alagoas, “monitores”; no Rio Grande do Sul, “contratos temporários”; e em São Paulo, os “eventuais” ou “OFAs” (Ocupantes de Função Atividade) (Seki *et al.*, 2017).

No município de Pedra Branca do Amapari, adotou-se a denominação “auxiliar docente”. Assim como em outros municípios do Amapá, o cargo foi criado fora da estrutura prevista nos planos de carreira dos profissionais da educação – tanto o anterior (Lei nº 248/2008) quanto o atual (Lei nº 512/2019). Diversas leis municipais autorizaram contratações temporárias para esse cargo e para professores com salários variáveis e, frequentemente, inferiores aos de outras categorias com formação equivalente.

A Lei municipal nº 297/2011 autorizou, em 2011, cinco contratos para auxiliares docentes com salário de R\$ 700,00, valor pouco acima do salário-mínimo vigente à época (R\$ 545,00), e 31 contratos para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com salário de R\$ 1.200,00. Também foram contratados três professores de educação física, com o mesmo valor. Embora esses salários estivessem ligeiramente acima do PSPN de 2011 (R\$ 1.187,14), o salário do auxiliar docente correspondia a apenas 58% do salário dos professores. Além disso, todos os docentes temporários recebiam menos do que um motorista contratado naquele ano, cujo salário era de R\$ 1.600,00.

Em 2013, a Lei municipal nº 319/2013 autorizou dez contratos para auxiliares docentes, com salário de R\$ 750,00, e 100 para professores Classe A, com salário de R\$ 1.600,00, além de seis contratos para professores de educação física, com salário de R\$ 1.500,00. Embora esses salários estivessem um pouco acima do salário-mínimo de 2013 (R\$ 678,00), apenas o professor Classe A recebia valor superior ao PSPN daquele ano (R\$ 1.567,00). O professor de educação física, apesar de exigir formação superior, recebia menos que o professor Classe A, que poderia ter apenas magistério de nível médio – uma clara demonstração da fragilidade contratual e da discricionariedade da gestão municipal.

Outro dado revelador é a comparação com outras categorias. Um técnico em segurança do trabalho, profissional de nível médio, recebia R\$ 2.300,00 – 30% a mais que o professor Classe A e 35% a mais que o professor de educação física.

A Lei municipal nº 368/2014 fixou o salário dos auxiliares docentes em R\$ 1.200,00 para 40 horas semanais, enquanto os professores Classe A (nível médio) e de educação física (nível superior) recebiam R\$ 1.697,39, equivalente ao PSPN do ano. Novamente, não houve diferenciação entre o professor com formação de nível médio e aquele com formação superior. A disparidade se amplia com os salários de outras funções: um arquiteto e paisagista contratado por tempo determinado recebia R\$ 5.000,00 – mais que o dobro do salário de qualquer docente temporário.

Em 2015, conforme a Lei municipal nº 401, os auxiliares docentes recebiam R\$ 1.100,00, com formação exigida de nível médio incompleto, o que contraria a legislação educacional. Os professores Classe A e de educação física recebiam R\$ 1.917,78, valor equivalente ao PSPN daquele ano, mas que

representava apenas 55% do salário de um advogado (R\$ 3.500,00) e 38% do salário de um engenheiro civil (R\$ 5.000,00), ambos com formação superior, contratados por tempo determinado.

A Lei municipal nº 424/2016 autorizou salários ainda mais baixos: R\$ 1.000,00 para auxiliares docentes e R\$ 1.800,00 para professores Classe A, ambos com jornada de 40 horas. O salário do professor estava 16% abaixo do PSPN de 2016 (R\$ 2.135,64), mesmo para aqueles com curso superior. A desigualdade persiste quando comparada a outras categorias: o advogado recebia R\$ 3.500,00 e o enfermeiro, R\$ 5.000,00.

Por fim, a Lei municipal nº 452/2017 fixou novamente o salário do auxiliar docente em R\$ 1.000,00 e o do professor Classe A em R\$ 2.298,80, valor igual ao PSPN de 2017. Apesar disso, a disparidade com outras profissões permanecia significativa: o advogado recebia R\$ 3.500,00 e o biomédico, R\$ 5.000,00. O salário docente representava apenas 66% do salário do advogado e 46% do biomédico, mesmo exigindo formação equivalente.

Os dados demonstram que a desvalorização da atividade docente em Pedra Branca do Amapari não se limita ao não cumprimento da Lei do Piso. Trata-se de um projeto de precarização sustentado por vínculos frágeis, cargos criados à margem da carreira docente, exigência de formação mínima e salários que não refletem a complexidade e responsabilidade do trabalho educacional. Esse cenário reforça a necessidade urgente de políticas públicas que assegurem a valorização real do magistério, com base em planos de carreira sólidos, remuneração compatível com a formação e estabilidade profissional.

Considerações finais

A análise realizada evidencia que, no Município de Pedra Branca do Amapari, a permanência de contratos temporários no magistério municipal, entre 2011 e 2023, resultou em uma sistemática desvalorização do trabalho docente. A lógica empresarial se faz presente pelo uso recorrente de contratos precários enquanto estratégia da Nova Gestão Pública a fim de conformar o serviço público e o trabalho docente às diretrizes neoliberais para o Estado e para a educação.

Em grande parte desse período (2011 a 2017), verificou-se que os salários pagos a professores contratados por tempo determinado foram inferiores aos de outros profissionais com nível de escolaridade equivalente – e, em alguns casos, até mesmo inferiores aos de cargos que exigiam apenas formação de nível médio, apesar de a função docente demandar formação superior conforme previsto em lei.

Pedra Branca do Amapari destacou-se negativamente no cenário estadual, sendo um município do Amapá que recorreu intensamente a contratos administrativos ao longo da série histórica. Em determinados anos, o número de docentes temporários superou o de efetivos. Dos treze anos analisados, em nove deles os contratos temporários representaram a maioria do corpo docente da rede municipal, revelando uma prática recorrente de precarização das relações de trabalho.

Mesmo nos anos em que os docentes temporários não foram maioria, seus percentuais estiveram sempre muito acima do limite de 10% previsto na Meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) para contratações por tempo determinado. Tal descumprimento evidencia o distanciamento entre as diretrizes legais que orientam a valorização do magistério e a realidade da gestão municipal, pautada por uma lógica gerencialista e economicista.

O caso de Pedra Branca do Amapari ilustra, portanto, como políticas locais inseridas no quadro de reformas neoliberais e gerenciais do Estado brasileiro podem reforçar desigualdades estruturais e comprometer o direito à educação de qualidade. No caso específico dos docentes contratados, privá-los do direito à carreira e a uma remuneração digna, precarizando seu trabalho. A superação desse quadro exige o cumprimento efetivo das legislações vigentes, a valorização dos planos de carreira e a priorização de concursos públicos como forma de ingresso e estabilidade na carreira docente.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República. [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília:

Presidência da República. [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília: Presidência da República. [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm ://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 3 dez. 2025.

COSTA, J.S. de S. **Avaliação do grau de desenvolvimento dos municípios amapaenses.** 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2016.

FERREIRA, D.C.K; ABREU, C.B. de M. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Município de Santana**, dez. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/santana/panorama>. Acesso em: 3 set. 2023.

INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: INEP/MEC, 2015.

INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília: INEP/MEC, 2022.

OSTER, V.V.; MARTINS, A.M.; SEHNEM, E.L.F. Transitoriedade na Educação: docentes temporários na educação básica brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 117-134, 2024.

PEDRA BRANCA DO AMAPARI. **Lei n. 248, de 12 de dezembro de 2008.** Dá nova redação à Lei n. 167 de 20 de julho de 2002, que dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e salários dos profissionais da educação pública do Município de Pedra Branca do Amapari. Pedra Branca do Amapari: Camara Municipal. [2008]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://editor.apapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/AMAPARI_03cf71133a87c676f6a1cb1d1a2b0439.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.

PEDRA BRANCA DO AMAPARI. **Lei n. 297, de 22 de novembro de 2011.** Autoriza a contratação temporária de excepcional interesse público de profissionais para atuar nas áreas finalísticas do Município de Pedra Branca do Amapari. Pedra Branca do Amapari: Camara Municipal. [2011].

PEDRA BRANCA DO AMAPARI. **Lei n. 319, de 9 de janeiro de 2013.** Autoriza a contratação temporária de excepcional interesse público de profissionais para atuar nas áreas finalísticas do Município de Pedra Branca do Amapari e dá outras providências. Pedra Branca do Amapari: Camara Municipal. [2013].

PEDRA BRANCA DO AMAPARI. Lei n. 368, de 12 de fevereiro de 2014. Autoriza a contratação temporária de excepcional interesse público de profissionais para atuar nas áreas finalísticas do Município de Pedra Branca do Amapari e dá outras providências. Pedra Branca do Amapari: Camara Municipal. [2014].

PEDRA BRANCA DO AMAPARI. Lei n. 401, de 05 de fevereiro de 2015. Autoriza a contratação temporária de excepcional interesse público de profissionais para atuar nas áreas finalísticas do Município de Pedra Branca do Amapari, Estado do Amapá, e dá outras providências. Pedra Branca do Amapari: Camara Municipal. [2015].

PEDRA BRANCA DO AMAPARI. Lei n. 424, de 16 de março de 2016. Autoriza a contratação temporária de excepcional interesse público de profissionais para atuar nas áreas finalísticas do Município de Pedra Branca do Amapari, Estado do Amapá, e dá outras providências. Pedra Branca do Amapari: Camara Municipal. [2016].

PEDRA BRANCA DO AMAPARI. Lei n. 452, de 13 de fevereiro de 2017. Autoriza a contratação temporária de excepcional interesse público de profissionais para atuar nas áreas finalísticas do Município de Pedra Branca do Amapari, Estado do Amapá, e dá outras providências. Pedra Branca do Amapari: Camara Municipal. [2017].

PEDRA BRANCA DO AMAPARI. Lei n. 512, de 12 de março de 2019. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação pública do Município de Pedra Branca do Amapari. Pedra Branca do Amapari: Camara Municipal. [2019].

RAIMANN, A.; OLIVEIRA, E.G.S. A nova gestão pública e implicações no trabalho docente no setor público. **Revista Tempos Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. 1-14, 2022.

ROSSA, T.H.A.; MELLO, L.E. de. Contratos espoliativos na educação pública: o caso dos professores temporários do Paraná. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 39, n. 2, p. 170-192, 2023.

SEKI, A.K. et al. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017.

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Revista de Cultura Política**, v. 6, n. 1, p. 72-90, 2016.

Abstract

This article analyzes the precarization of teaching work in Pedra Branca do Amapari (Amapá), associated with the increase in temporary contracts between 2011 and 2023. The research is grounded in neoliberalism and New Public Management, highlighting their effects on educational policies. It adopts a qualitative and quantitative approach through documentary analysis of laws and data from INEP, which show a continuous increase in temporary hiring to the detriment of permanent teachers. The results indicate that, despite legal provisions for teacher appreciation, local practices exacerbate instability and wage disparities. The study concludes that urgent measures are needed, such as regular public service entrance exams and the strengthening of teaching careers.

Keywords: Teacher precarization; Temporary contracts; New Public Management

Resumen

Este artículo analiza la precarización del trabajo docente en Pedra Branca do Amapari (Amapá), asociada al aumento de contratos temporales entre 2011 y 2023. La investigación se fundamenta en el

neoliberalismo y en la Nueva Gestión Pública, destacando sus efectos en las políticas educativas. Adopta un enfoque cualitativo y cuantitativo, mediante el análisis documental de leyes y datos del INEP, que revelan un aumento continuo de la contratación temporal en detrimento de los docentes efectivos. Los resultados indican que, a pesar de las disposiciones legales sobre la valorización docente, las prácticas locales refuerzan la inestabilidad y la desigualdad salarial. Se concluye que es urgente adoptar medidas como concursos públicos regulares y el fortalecimiento de las carreras docentes.

Palabras clave: Precarización docente; Contratos temporales; Nueva Gestión Pública

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 2, ano 2025

Experimentação como eixo integrador no ensino: Reflexões sobre a construção do conhecimento químico na sala de aula

Experimentation as an integrating axis in education: Reflections on the construction of chemical knowledge in the classroom

La experimentación como eje integrador en la enseñanza: Reflexiones sobre la construcción del conocimiento químico en el aula

Kátia Pereira Duarte¹
Maria do Socorro Bezerra Duarte²
Paulo Renan de Oliveira Santos³

Resumo

A experimentação, no ensino de Química, configura-se como um eixo integrador entre teoria e prática, possibilitando uma aprendizagem significativa e contextualizada. Mais do que um recurso didático, constitui uma vivência formativa que desperta a curiosidade, o pensamento crítico e o encantamento pela ciência. Quando planejada com intencionalidade pedagógica, promove a autonomia intelectual, o diálogo e a reflexão ética, articulando saberes científicos, sociais e ambientais. Este artigo detalha o papel do professor como mediador, a valorização do erro como oportunidade de aprendizagem, a importância da segurança e a sustentabilidade como dimensões indissociáveis da prática experimental. Assim, a experimentação se consolida como caminho para uma educação científica crítica, humanizadora e comprometida com a formação integral do estudante.

Palavras-chave: Ensino de Química; Experimentação; Aprendizagem investigativa; Formação docente.

¹ Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Professora de Química efetiva da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Campina Grande-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6961-7523>. E-mail: katiaduarteprof@gmail.com.

² Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Professora do Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais da Universidade Estadual da Paraíba. Lagoa Seca-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6471-7356>. E-mail: socoroduarte@servidor.uepb.edu.br.

³ Mestrando em Química pelo Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Estadual da Paraíba. Professor da Rede Privada de Ensino. Campina Grande-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2603-1110>. E-mail: paulo.oliveira@aluno.uepb.edu.br.

Introdução

A Química, como ciência e como componente do currículo escolar, tem sido historicamente marcada pela complexidade de sua linguagem e pela dificuldade de articulação entre o conteúdo teórico e as experiências vividas pelos estudantes. Muitos aprendizes associam a disciplina à memorização de fórmulas, leis e nomenclaturas desprovidas de sentido prático. Essa percepção limita o potencial formativo da Química como campo de compreensão do mundo natural e social. Segundo Mortimer e Scott (2002), o ensino de Ciências deve ser concebido como um espaço de construção de significados compartilhados, no qual o diálogo e a mediação do professor tornam-se essenciais para que o aluno comprehenda a ciência como uma prática humana e cultural.

Nesse sentido, o distanciamento entre o conhecimento científico e o cotidiano dos estudantes é um dos fatores que mais contribuem para a desmotivação e o baixo desempenho nas aulas de Química. Santos e Schnetzler (2010) argumentam que, quando o ensino é conduzido de forma descontextualizada, o conteúdo se transforma em um conjunto de informações abstratas, sem relevância para a vida do estudante. Superar essa lacuna exige metodologias que tornem o conhecimento significativo e praticável, e é nesse contexto que a experimentação assume papel central.

Diante desse cenário, a experimentação constitui uma prática pedagógica que favorece a construção ativa do conhecimento, estimulando a curiosidade, a observação, a formulação de hipóteses e a capacidade de análise. Giordan (1999) considera que o laboratório escolar, seja ele formal ou improvisado, representa um espaço simbólico de descoberta e encantamento, onde o estudante aprende pela vivência e pela interação com os fenômenos. Essa perspectiva desloca o ensino da mera transmissão de conteúdos para a investigação e para o protagonismo estudiantil.

No entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras – em especial, das escolas paraibanas – evidencia que o uso da experimentação ainda é limitado por fatores como a falta de infraestrutura, a escassez de materiais e a ausência de formação continuada específica para o professor. Conforme destacam Lorenzetti *et al.* (2014) e Nunes (2022), esses obstáculos não devem servir de justificativa para a ausência da prática experimental, mas como incentivo à criatividade docente e ao uso de estratégias de baixo custo que democratizem o acesso à ciência.

Sob essa perspectiva, quando compreendida como eixo integrador do processo de ensino e aprendizagem, a experimentação pode ir muito além da comprovação de teorias. Ela se transforma em uma oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Hodson (1994) defende que o trabalho experimental deve ser planejado com intencionalidade formativa, considerando as necessidades dos alunos e os objetivos pedagógicos, de modo a favorecer a compreensão da natureza da ciência e dos modos de fazer científico.

A importância da experimentação também se expressa nos documentos orientadores da

educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), por exemplo, reconhece a centralidade das práticas investigativas para o desenvolvimento de competências como a argumentação, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) apontam a necessidade de articular teoria e prática, destacando o papel do ensino experimental na formação integral dos estudantes. Além de favorecer o aprendizado conceitual, a experimentação estimula o desenvolvimento de atitudes éticas e responsáveis, como ocorre quando, ao lidar com materiais e reagentes, o estudante aprende sobre segurança, cuidado e responsabilidade compartilhada, compreendendo que o fazer científico envolve valores e princípios éticos. Essa dimensão formativa aproxima a ciência de sua função social e cidadã, conforme defendem Lima e Martins (2017) ao discutirem a cultura de segurança no ensino de Química.

No âmbito pedagógico, a experimentação se alinha a uma concepção de educação problematizadora e emancipatória, conforme os princípios de Freire (1996). Para o autor, aprender é um ato de curiosidade e de diálogo, e o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos e mundo. Nessa perspectiva, a prática experimental possibilita que os estudantes se reconheçam como produtores de saberes, participando ativamente da construção do conhecimento e do debate científico.

A relevância da experimentação também se manifesta na perspectiva histórico-cultural do ensino, que valoriza o papel da mediação social na aprendizagem. Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é potencializado pelas interações sociais e pela ação compartilhada. Assim, o trabalho experimental em grupo não apenas favorece o entendimento dos conceitos químicos, mas também estimula competências socioemocionais como empatia, cooperação e comunicação.

A presença do erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem é outro elemento que torna a experimentação uma prática potente. Ausubel (2003) e Freinet (1991) afirmam que o erro, quando acolhido pedagogicamente, se transforma em instrumento de reflexão e reconstrução do conhecimento. Ao analisar um experimento que não produziu o resultado esperado, o estudante aprende a reavaliar suas hipóteses, compreender variáveis e reformular estratégias, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico.

Para além da dimensão cognitiva, a experimentação desperta emoções, curiosidade e senso estético. A cor que muda, o gás que se forma ou o som de uma reação provocam fascínio e ampliam o engajamento dos estudantes. Silva, Souza e Torres (2011) ressaltam que a aprendizagem se torna mais significativa quando envolve o corpo, os sentidos e as emoções, aproximando o aluno do conhecimento científico de maneira sensível e humana.

Ao integrar as experiências vividas com os saberes escolares, o ensino experimental contribui

para a construção da identidade científica dos estudantes. Segundo Oliveira e Silva (2021), a participação ativa em atividades investigativas fortalece a autoestima acadêmica e desperta o interesse pela carreira científica, especialmente entre grupos subrepresentados nas ciências, como mulheres e pessoas de comunidades rurais.

Nos últimos anos, as metodologias ativas de ensino, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e o ensino por investigação, têm consolidado o papel da experimentação como um caminho para a aprendizagem significativa. Carvalho (2004) e Demo (2000) ressaltam que o aluno deve ser protagonista do processo de construção do conhecimento, investigando, questionando e tomando decisões fundamentadas em evidências. Essa abordagem estimula o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de argumentação científica.

O atual contexto, marcado pelo avanço das tecnologias e pelas crises ambientais, exige uma educação científica que forme sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir no mundo. A experimentação, nesse cenário, assume função política e social, pois possibilita a leitura crítica da realidade e o desenvolvimento de uma consciência ambiental e ética. Leão e Goi (2024) destacam que as práticas experimentais podem ser articuladas a temas sociais e ambientais, promovendo o diálogo entre ciência, tecnologia e sociedade.

A educação integral, defendida pela Rede Estadual de Ensino da Paraíba, também se fundamenta na integração entre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. As práticas experimentais, quando articuladas a projetos pedagógicos interdisciplinares, favorecem o exercício da empatia, da colaboração e da autonomia, pilares de uma formação humanizada. Assim, a experimentação se torna não apenas um recurso metodológico, mas uma experiência formativa que envolve o pensar, o sentir e o agir.

É importante reconhecer que a prática experimental não se restringe ao laboratório. Pode ocorrer em diferentes espaços educativos – como hortas escolares, feiras de ciências, espaços maker e até em ambientes domésticos – ampliando as possibilidades de aprendizagem e fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. Pereira, Santos e Gomes (2025) demonstram que, mesmo com materiais simples, é possível conduzir atividades experimentais que estimulem o raciocínio científico e a compreensão conceitual. Dessa forma, a experimentação consolida-se como eixo integrador entre teoria e prática, ciência e sociedade, razão e sensibilidade. Ao envolver os estudantes em processos de investigação, ela promove não apenas o domínio de conceitos, mas a construção de valores e atitudes que sustentam a cidadania científica.

A justificativa deste trabalho reside, portanto, na urgência de fortalecer o papel da experimentação no ensino de Química, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, nos quais o acesso à ciência é também um direito à emancipação intelectual. Discutir a experimentação é discutir o sentido da escola e sua função social na formação de sujeitos críticos, criativos e

comprometidos com o bem comum.

Assim, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: De que forma a experimentação pode atuar como eixo integrador na construção do conhecimento químico em sala de aula, favorecendo uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral do estudante? Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as potencialidades formativas da experimentação no ensino de Química, destacando seus fundamentos teóricos, suas dimensões humanas e os desafios práticos de sua implementação. De forma específica, pretende-se: (a) compreender o papel da experimentação na promoção da autonomia e da criticidade dos estudantes; (b) discutir as limitações estruturais e pedagógicas do ensino experimental; e (c) propor reflexões sobre a experimentação como prática humanizadora e transformadora no âmbito da educação científica.

Ao situar-se entre a pedagogia e a ciência, este estudo reafirma que a experimentação, quando conduzida com intencionalidade, sensibilidade e compromisso ético, é um instrumento de formação integral. É nesse entrelaçamento de saberes, experiências e valores que se constrói uma educação científica capaz de encantar, emancipar e transformar.

Experimentação e formação integral: fundamentos, desafios e dimensões humanas no ensino de Química

A experimentação, enquanto prática pedagógica, constitui-se como uma das principais estratégias para a construção do conhecimento científico. Mais do que uma simples verificação empírica de teorias, ela se insere no contexto de uma pedagogia ativa e reflexiva, que valoriza o protagonismo do estudante e o papel mediador do professor. Giordan (1999) argumenta que o ensino experimental, quando planejado com intencionalidade, permite que o aluno “faça ciência” e compreenda os processos de investigação como parte constitutiva do conhecimento químico. Essa concepção rompe com a visão tradicional de experimentação como mera ilustração de conteúdos.

A BNCC (BRASIL, 2018) reforça esse entendimento ao destacar que a educação científica deve promover o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e éticas, possibilitando ao estudante interpretar e intervir na realidade. Nesse sentido, a experimentação atua como eixo integrador entre teoria e prática, articulando o saber escolar às vivências cotidianas. Carvalho (2004) enfatiza que o ato de experimentar é também o ato de refletir, pois exige observação crítica, formulação de hipóteses, análise de resultados e revisão de ideias.

Do ponto de vista epistemológico, o conhecimento químico se estrutura a partir da relação entre fenômeno, modelo e representação. Assim, o trabalho experimental possibilita que o estudante

compreenda os conceitos a partir de situações concretas, construindo pontes entre o mundo sensível e o abstrato. Mortimer (1998) argumenta que a aprendizagem em Química depende da mediação entre diferentes linguagens – simbólica, macroscópica e microscópica –, e que a experimentação oferece oportunidades privilegiadas para essa integração.

A dimensão formativa da experimentação ultrapassa a esfera cognitiva. Ela envolve aspectos afetivos, sociais e éticos que compõem o desenvolvimento integral do estudante. Hodson (1994) sustenta que o ensino experimental deve contemplar três dimensões complementares: a cognitiva (compreensão dos fenômenos), a procedural (habilidades práticas e investigativas) e a atitudinal (valores e atitudes frente à ciência e à sociedade). Essa abordagem amplia o papel da experimentação, reconhecendo-a como uma prática que forma o sujeito em sua totalidade.

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003), ocorre quando novos conhecimentos se relacionam de maneira não arbitrária com o que o aluno já sabe. No contexto experimental, essa relação se concretiza pela possibilidade de manipular, observar e discutir os fenômenos, conectando o conteúdo científico à experiência vivida. A experimentação, assim, favorece a ancoragem conceitual e o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais estáveis e complexas.

Entretanto, a efetividade da experimentação depende da intencionalidade pedagógica do professor. Delizoicov e Angotti (2000) argumentam que o ensino de Ciências deve se basear na problematização da realidade, estimulando o estudante a compreender as contradições do mundo e a buscar soluções. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para transformar o experimento em um momento de investigação crítica, evitando que se reduza a uma atividade mecânica ou meramente demonstrativa.

Freire (1996) reforça essa perspectiva ao afirmar que ensinar exige curiosidade, diálogo e compromisso ético. A experimentação, quando conduzida de forma dialógica, torna-se um espaço de encontro entre sujeitos que constroem conhecimento em cooperação. Essa postura rompe com o ensino bancário e promove uma prática educativa emancipadora, na qual o aluno é visto como sujeito histórico e criador de saberes.

O erro, muitas vezes visto como obstáculo, assume na experimentação um papel pedagógico essencial. Freinet (1991) e Demo (2000) defendem que o erro é parte do processo de construção do conhecimento e deve ser acolhido como oportunidade de reflexão. No ambiente experimental, o erro permite que o estudante analise variáveis, reformule hipóteses e desenvolva resiliência intelectual. Essa compreensão contribui para a formação de um pensamento científico crítico, baseado em evidências e argumentação.

Além da dimensão cognitiva, o ensino experimental favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes para a educação integral, como colaboração, empatia, responsabilidade e autonomia. Leão e Goi (2024) destacam que as atividades experimentais, ao

exigirem trabalho em equipe e tomada de decisões compartilhadas, estimulam atitudes cooperativas e solidárias. Essa vivência prepara o estudante para atuar de forma ética e colaborativa em contextos sociais e profissionais diversos.

Outro aspecto relevante é o potencial da experimentação para promover a inclusão e a equidade. Em escolas com recursos limitados, o uso de materiais alternativos, recicláveis e de baixo custo demonstra que é possível fazer ciência com criatividade e criticidade. Nunes (2022) mostra que a experimentação com materiais simples amplia o acesso à aprendizagem científica e estimula o protagonismo dos estudantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorização do espaço escolar.

A segurança é outro eixo essencial na discussão sobre experimentação. Trabalhar com reagentes e equipamentos, mesmo simples, requer planejamento, orientação e responsabilidade. Segundo Lima e Martins (2017), a cultura de segurança deve ser parte da formação científica e cidadã dos estudantes, não apenas um conjunto de normas. O cuidado com o outro e com o ambiente é, nesse sentido, uma dimensão ética da prática experimental.

No plano metodológico, diferentes autores defendem a experimentação investigativa como abordagem que supera o ensino demonstrativo. Carvalho (2004) propõe que as atividades experimentais partam de problemas contextualizados, que mobilizem a curiosidade e o raciocínio dos estudantes. Nessa abordagem, o professor atua como mediador, incentivando o questionamento e a argumentação, enquanto os alunos elaboram hipóteses, testam ideias e interpretam resultados.

Essa metodologia converge com a proposta de aprendizagem por investigação, amplamente discutida no ensino de Ciências contemporâneo. Segundo Zômpero e Laburú (2011), o ensino investigativo promove a autonomia intelectual e o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de comunicação científica e resolução de problemas. A experimentação, nesse contexto, é o meio pelo qual o estudante vivencia o método científico e comprehende o papel social da ciência.

A formação docente é outro ponto-chave para o êxito da experimentação como eixo integrador. Pereira e Ostermann (2012) argumentam que o professor precisa compreender não apenas os conteúdos científicos, mas também os fundamentos epistemológicos e pedagógicos da experimentação. Isso implica investir em formação continuada, planejamento colaborativo e reflexão sobre a própria prática, elementos que fortalecem a autonomia e a intencionalidade pedagógica.

A experimentação também favorece o letramento científico, conceito definido por Sasseron e Carvalho (2008) como a capacidade de utilizar o conhecimento científico para interpretar, argumentar e tomar decisões fundamentadas. Ao realizar experimentos e discutir resultados, o estudante

desenvolve competências comunicativas e analíticas, aprendendo a relacionar ciência, tecnologia e sociedade. Esse processo contribui para a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Na perspectiva da educação integral, a experimentação é compreendida como prática que articula dimensões cognitivas, afetivas e éticas. Ela possibilita que o estudante vivencie o conhecimento de forma sensível, estética e colaborativa. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) defendem que o ensino de Ciências deve contribuir para a humanização do sujeito, aproximando o fazer científico da vida cotidiana e das questões sociais.

Outro ponto relevante é a articulação entre experimentação e sustentabilidade. Trabalhar com experimentos que utilizem materiais recicláveis ou que discutam temas ambientais, como poluição e consumo consciente, reforça a dimensão cidadã da ciência. Jacobucci e Carvalho (2020) afirmam que a experimentação voltada à sustentabilidade desperta nos estudantes a consciência ecológica e o senso de responsabilidade planetária, essenciais à formação ética e solidária.

A experimentação também se vincula à noção de aprendizagem colaborativa, na qual o conhecimento é construído em rede. Johnson e Johnson (2009) destacam que o trabalho em grupo fortalece a comunicação e o respeito às diferenças, estimulando o pensamento coletivo e o desenvolvimento de competências sociais. Essa dinâmica é fundamental em atividades experimentais, nas quais a observação, o diálogo e o consenso orientam o processo de descoberta.

No contexto das escolas públicas da Paraíba, a experimentação pode ser uma ferramenta poderosa para aproximar ciência e cultura local. Integrar saberes populares, práticas agroecológicas e conhecimentos tradicionais às aulas de Química amplia o horizonte da educação científica. Silva e Carvalho (2023) sugerem que a valorização dos saberes comunitários fortalece a identidade dos estudantes e promove uma educação contextualizada e inclusiva.

É importante ressaltar que a experimentação não deve ser vista como uma prática isolada, mas como parte de um projeto pedagógico contínuo, que articula pesquisa, interdisciplinaridade e reflexão. Quando planejada em sequência didática, a experimentação contribui para a consolidação dos conceitos e para o desenvolvimento da autonomia cognitiva, conforme apontam Moreira (2011) e Demo (2010). Essa abordagem favorece a integração entre os conteúdos e o fortalecimento das competências científicas previstas na BNCC.

Por fim, compreender a experimentação como eixo integrador significa reconhecer sua potência para transformar o ensino de Química em uma experiência significativa, crítica e humanizadora. Ao aproximar o estudante da prática científica, ela o convida a pensar, sentir e agir de forma reflexiva e responsável. Nesse sentido, a experimentação representa um caminho para a formação integral, em que a ciência se torna meio de leitura e de transformação do mundo. Tendo em

vista as dimensões formativas da experimentação, é essencial compreender o papel do erro e da segurança como elementos indissociáveis desse processo formativo.

O valor pedagógico do erro

No contexto do ensino, o erro ainda é frequentemente tratado como fracasso. A lógica escolar tradicional está centrada em acertos, notas e muitas vezes desconsidera o potencial formativo dos equívocos cometidos pelos estudantes ao longo do processo de aprendizagem. Essa abordagem está em desacordo com a própria natureza da ciência, que avança justamente por meio de tentativas, erros, revisões e novas descobertas. Ademais, o erro nesse contexto existe porque previamente o professor estabeleceu um parâmetro e espera um único resultado como correto.

Na ciência, os erros desempenham uma função fundamental. Eles nos mostram até onde podemos ir, indicam novos caminhos e nos fazem refletir. Moreira (2011) defende que a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se conecta com as ideias que o aluno já tem, gerando conflitos que o incentivam a reconsiderar suas crenças. É nesse instante de desafio que o erro deixa de ser encarado como um fracasso e se transforma em uma possibilidade de aprendizado.

No ensino experimental de Química, isso se torna ainda mais evidente. Um experimento que “não deu certo” pode ser mais produtivo, do ponto de vista pedagógico, do que uma demonstração impecável e previsível. Quando o estudante erra uma medição, erra ao escolher o indicador ou ao observar o resultado de uma reação, ele é desafiado a pensar sobre os fatores que influenciaram aquele desfecho, a revisar o procedimento, a propor hipóteses alternativas. Esse processo desenvolve habilidades investigativas e fortalece a compreensão conceitual.

Ausubel (2003), em sua teoria da aprendizagem significativa, ressalta que os erros devem ser acolhidos e analisados, pois representam momentos privilegiados para a construção de significados. O papel do professor, nesse contexto, é fundamental. Ele deve criar um ambiente seguro, em que o aluno não tenha medo de errar, mas se sinta motivado. Isso exige escuta ativa, sensibilidade pedagógica e uma postura ética que valorize o percurso de cada estudante.

Além disso, a valorização do erro contribui para o desenvolvimento de competências emocionais, como a resiliência, a paciência e a autoconfiança. Ao perceber que o erro faz parte do processo de aprender, o aluno se sente mais livre para explorar, experimentar e criar. Isso está alinhado com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), que enfatizam a importância da autonomia, da autorregulação e da persistência diante de desafios como componentes fundamentais da formação integral dos estudantes.

Freinet (1991), ao propor uma pedagogia baseada na experimentação e na valorização das produções dos alunos, também destacava o valor do erro como instrumento de aprendizagem. Para ele, o erro é um sinal de que o aluno está se arriscando, tentando compreender o mundo à sua maneira. Cabe ao educador orientar esse percurso, sem punir, mas dialogando com o que foi produzido, buscando caminhos de superação e reconstrução do conhecimento.

Nesse sentido, o erro deixa de ser visto como um fim, algo a ser evitado ou corrigido, e passa a ser entendido como meio, uma etapa natural e necessária no processo de aprendizagem. Essa mudança de paradigma exige uma reconfiguração das práticas avaliativas e do próprio papel do professor em sala de aula. Avaliar passa a significar acompanhar o percurso do estudante, reconhecer avanços, diagnosticar dificuldades e propor intervenções formativas. Ao promover uma conduta que acolhe o erro como parte do processo, contribuímos para formar estudantes mais críticos e confiantes. E, mais do que isso, formamos sujeitos que compreendem a ciência não como um conjunto de verdades absolutas, mas como uma construção humana em constante revisão exatamente como deve ser.

A prática experimental no ensino de Química representa uma estratégia pedagógica fundamental para a construção do conhecimento científico. Ela permite aos estudantes observar fenômenos, manipular substâncias e desenvolver habilidades investigativas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e contextualizado. No entanto, essa beleza inerente à experimentação carrega consigo uma responsabilidade, a garantia da segurança de todos os envolvidos.

Não obstante, o ambiente laboratorial, por sua própria natureza, envolve riscos. O manuseio de substâncias químicas, o uso de vidrarias, aquecedores e outros equipamentos requer cuidados específicos e contínuos. Nesse contexto, a escola tem o dever ético e legal de assegurar condições adequadas para a realização de práticas experimentais. Isso inclui a disponibilização de infraestrutura apropriada, como bancadas resistentes, sistemas de ventilação, extintores de incêndio, chuveiros de emergência, kits de primeiros socorros, além da obrigatoriedade do uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), tais como jalecos, luvas e óculos de proteção. A sinalização clara dos riscos associados a cada substância e procedimento, bem como a existência de protocolos de emergência devidamente divulgados, são indispensáveis.

Cabe destacar que o compromisso com a segurança não se restringe ao espaço físico e aos materiais. Envolve também a formação dos docentes. É imprescindível que os professores de Química sejam preparados para identificar perigos, avaliar riscos e tomar decisões assertivas diante de situações adversas. A formação inicial e continuada deve contemplar, de forma consistente, os princípios de segurança no laboratório escolar. Nesse sentido, a Resolução CFQ nº 311/2023 (Conselho Federal de Química, 2023), que regulamenta a atuação do profissional da Química, e as normas da Associação

Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), como a NBR 14725 (ABNT, 2009) – que trata da rotulagem, armazenamento e descarte de substâncias químicas –, constituem referências fundamentais e devem integrar os conteúdos programáticos dos cursos de licenciatura e os programas de formação continuada.

O domínio dessas normativas não deve ser visto apenas como uma exigência burocrática, mas como parte da rotina docente e da cultura escolar. É fundamental que os professores estejam atualizados quanto às legislações vigentes, saibam interpretar Fichas de Informações de Segurança de Produtos Químicos (FISPQ) e promovam, junto aos alunos, momentos de reflexão crítica sobre o uso consciente e responsável dos materiais.

Mais do que um conjunto de exigências técnicas, a segurança no laboratório escolar configura-se como uma dimensão ética e formativa do ensino de Ciências. A construção de uma cultura de segurança, pautada na prevenção, no cuidado e na responsabilidade compartilhada, contribui para o desenvolvimento de atitudes conscientes por parte dos estudantes. Como afirmam Lima e Martins (2017), a segurança nas aulas de Química deve ser tratada como conteúdo formativo, e não apenas como obrigação normativa. Ao abordar os riscos e os cuidados necessários nas atividades experimentais, o professor estimula a formação de uma postura crítica, cidadã e comprometida com o bem-estar coletivo.

Assim, é possível afirmar que a segurança nas práticas experimentais deve ser compreendida como um eixo transversal da educação científica. Ela perpassa o planejamento das aulas, a escolha dos experimentos, a organização do espaço e o diálogo constante com os estudantes. Ao incorporar tais aspectos ao cotidiano escolar, constrói-se um ambiente mais seguro, colaborativo e propício ao aprendizado da Química.

A BNCC, documento normativo que orienta os currículos escolares em todo o país, também reforça a importância da experimentação no ensino de Ciências da Natureza, com destaque para a Química. De acordo com o texto da BNCC (Brasil, 2018), é fundamental que os estudantes desenvolvam a capacidade de investigar fenômenos, argumentar com base em evidências e compreender os impactos sociais, ambientais e tecnológicos das práticas científicas. Nesse contexto, a experimentação deve ser articulada a uma abordagem investigativa, crítica e contextualizada, em que a segurança não seja um elemento acessório, mas constitutivo da atividade pedagógica.

A incorporação de mecanismos de segurança no cotidiano escolar exige, portanto, ações planejadas e integradas. Além da formação de professores, é necessário que as instituições escolares promovam rotinas preventivas, como inspeções periódicas nos laboratórios, revisões nos estoques de substâncias químicas e treinamentos com a comunidade escolar. A participação de gestores,

coordenadores pedagógicos, técnicos de laboratório e estudantes é essencial para a construção de um ambiente colaborativo e seguro.

A literatura científica da área de ensino de Química reforça essa concepção. Segundo Rezende e Silva (2019), o ensino por investigação, aliado à promoção de práticas seguras, estimula a autossuficiência e o senso de responsabilidade dos alunos, contribuindo para a sua formação. Além disso, práticas experimentais bem conduzidas, com ênfase na segurança, ampliam o interesse dos estudantes pela ciência, favorecendo a aprendizagem ativa e o engajamento com temas complexos, como os riscos químicos, a sustentabilidade e a cidadania científica.

Outro aspecto relevante é o descarte adequado dos resíduos gerados nas atividades experimentais. A NBR 10004/2004, também da ABNT, classifica os resíduos quanto à periculosidade e estabelece diretrizes para seu gerenciamento. Assim, torna-se fundamental que professores e estudantes conheçam os princípios da Química Verde e adotem estratégias que minimizem os impactos ambientais das práticas laboratoriais. Isso inclui a substituição de substâncias perigosas por reagentes menos tóxicos, o reuso de materiais e a adoção de protocolos experimentais mais sustentáveis. Ao trabalhar esses temas em sala de aula, o professor não apenas ensina Química, mas contribui para a construção de uma consciência ambiental crítica. Integrar os conceitos de segurança, sustentabilidade e ética ao ensino experimental amplia o papel social da escola e fortalece a formação de sujeitos comprometidos com o bem comum.

Considerações finais

A experimentação, ao longo desta reflexão, consolidou-se como elemento central na construção do conhecimento químico e na formação integral do estudante. Ela se revela como muito mais do que um recurso didático: é uma experiência formativa que articula a teoria e a prática, a razão e a sensibilidade, o conhecimento científico e a vida cotidiana. No ensino de Química, essa perspectiva rompe com o modelo tradicional centrado na memorização, abrindo espaço para o protagonismo discente e para a investigação significativa.

O estudo permitiu compreender que a prática experimental, quando conduzida com intencionalidade pedagógica, tem o poder de despertar a curiosidade, o pensamento crítico e o encantamento pela ciência. Isso ocorre porque o ato de experimentar envolve o diálogo entre sujeito e fenômeno, estimulando a observação, a análise e a reconstrução do conhecimento. Assim, a aprendizagem deixa de ser um processo passivo e passa a ser uma experiência ativa e transformadora.

Ao retomar a questão que orientou esta pesquisa – de que forma a experimentação pode atuar como eixo integrador na construção do conhecimento químico em sala de aula –, conclui-se que sua

potência reside na capacidade de integrar dimensões cognitivas, éticas, afetivas e sociais. A experimentação torna-se um espaço de encontro entre o saber científico e as realidades culturais dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre escola, ciência e comunidade.

Constatou-se também que o êxito da experimentação está diretamente relacionado ao papel do professor como mediador. O educador é quem cria as condições para que o erro seja acolhido, a curiosidade seja incentivada e a descoberta seja valorizada. Conforme Freire (1996) enfatiza, ensinar é criar possibilidades para a produção do saber, e essa ideia se concretiza plenamente no contexto experimental, onde o conhecimento emerge do diálogo e da ação.

A valorização do erro como parte do processo de aprendizagem mostrou-se um aspecto essencial para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Quando o erro é compreendido como oportunidade de reflexão, ele estimula o estudante a questionar, investigar e reconstruir conceitos, tornando-se um instrumento pedagógico potente. Nesse sentido, a experimentação contribui para formar sujeitos resilientes, críticos e criativos, capazes de aprender com as incertezas.

Outro ponto relevante identificado é a necessidade de ressignificar o laboratório como um espaço de diálogo, ética e segurança. A cultura de segurança, conforme defendem Lima e Martins (2017), deve ser vista não apenas como uma obrigação técnica, mas como parte da formação cidadã. Ao incorporar práticas seguras e sustentáveis, o ensino de Química forma indivíduos conscientes do impacto de suas ações sobre o meio ambiente e sobre a coletividade.

No âmbito das políticas educacionais, a BNCC (2018), os PCNs (1998) e o PNE (2014) reforçam a importância de metodologias investigativas e integradoras, que desenvolvem a argumentação, a responsabilidade social e o pensamento científico. Este trabalho reafirma que a experimentação é um caminho concreto para materializar essas diretrizes, pois promove a interdisciplinaridade, a cooperação e o exercício da cidadania.

É imprescindível, no entanto, reconhecer os desafios enfrentados pelas escolas públicas brasileiras, especialmente as situadas em regiões rurais, no que se refere à infraestrutura e aos recursos materiais. Ainda assim, conforme demonstram Nunes (2022) e Gonçalves e Goi (2022), a criatividade docente e o uso de materiais alternativos permitem que a experimentação ocorra de maneira acessível e significativa, reafirmando o compromisso social da escola com a democratização do conhecimento científico.

A reflexão teórica e prática realizada neste artigo indica que a experimentação também contribui para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Ao trabalhar coletivamente, os estudantes aprendem sobre empatia, cooperação, diálogo e responsabilidade compartilhada – valores fundamentais para a convivência democrática e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A dimensão estética da experimentação, por sua vez, resgata o encantamento com o ato de aprender. O brilho de uma reação, a mudança de cor de um indicador ou a efervescência de uma mistura não são apenas fenômenos químicos, mas experiências sensíveis que despertam emoções e fortalecem vínculos afetivos com o conhecimento. Esse encantamento é o que mantém viva a curiosidade científica e o desejo de compreender o mundo.

Do ponto de vista pedagógico, a experimentação deve ser compreendida como eixo integrador do currículo de Química. Ela permite relacionar conteúdos conceituais com temas sociais, ambientais e tecnológicos, possibilitando uma aprendizagem contextualizada e crítica. A abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) se concretiza, assim, nas práticas experimentais que problematizam o cotidiano e instigam o pensamento reflexivo.

Este trabalho também evidenciou que a experimentação possui um caráter humanizador, ao permitir que o estudante seja autor do próprio processo de aprendizagem; ele promove a autonomia, o autoconhecimento e o senso de pertencimento. Dessa forma, contribui para uma educação que não se limita à transmissão de saberes, mas que forma sujeitos capazes de sentir, pensar e agir de maneira ética e transformadora.

O papel do professor, nesse cenário, é o de planejar e conduzir práticas experimentais que despertem a curiosidade, favoreçam o diálogo e promovam a reflexão crítica. Para isso, é indispensável investir em formação continuada que contemple aspectos teóricos, metodológicos e éticos da experimentação. O docente precisa estar preparado para atuar como pesquisador de sua prática e mediador de processos investigativos.

Ao relacionar ciência, cidadania e sustentabilidade, a experimentação contribui para que os estudantes compreendam o impacto das ações humanas sobre o planeta. Práticas experimentais alinhadas à Química Verde, ao uso racional dos recursos e à minimização de resíduos ampliam a consciência ambiental e fortalecem o compromisso com o futuro coletivo.

No que diz respeito à gestão educacional, torna-se necessário garantir condições adequadas para o desenvolvimento da experimentação: espaços seguros, equipamentos básicos, insumos e tempo pedagógico para o planejamento. Essas condições são indispensáveis para que o ensino experimental cumpra sua função formativa e promova a inclusão científica.

Acredita-se que o ensino de Química, quando alicerçado na experimentação, cumpre sua função social de forma plena: forma cidadãos críticos, criativos e comprometidos com o bem comum. Ensinar Química é também ensinar a ler o mundo, a questionar e a transformar a realidade com base em evidências e valores éticos.

O percurso reflexivo desenvolvido neste artigo aponta para a necessidade de repensar o lugar da experimentação na formação docente. Os cursos de licenciatura em Química devem investir na

prática investigativa e na discussão sobre segurança e sustentabilidade, preparando professores capazes de articular teoria, prática e compromisso social.

Em síntese, a experimentação se consolida como eixo integrador do ensino de Química, pois une ciência e humanidade, técnica e ética, teoria e prática. Ela é, ao mesmo tempo, um método e uma filosofia educativa que coloca o estudante no centro do processo, convidando-o a investigar, compreender e transformar o mundo.

Como desdobramento, sugere-se que futuras pesquisas explorem a relação entre experimentação e tecnologias digitais, como simulações virtuais e laboratórios remotos, bem como a aplicação de metodologias investigativas em contextos com restrições de infraestrutura. Também seria relevante investigar o impacto da experimentação na formação de professores e no desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes.

Por fim, reafirma-se que a experimentação é mais do que um procedimento didático: é uma prática humanizadora que transforma o ensino de Química em uma experiência de descoberta, sensibilidade e emancipação. Ela materializa o ideal de uma educação científica crítica, democrática e comprometida com a vida.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). ABNT NBR 14725: Produtos químicos – Informações sobre segurança, saúde e meio ambiente. Rio de Janeiro: ABNT. [2009].

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). ABNT NBR 10004: Resíduos sólidos – Classificação. Rio de Janeiro: ABNT. [2004].

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2025.

CARVALHO, A.M.P. de. **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA. Resolução CFQ nº 311, de 31 de outubro de 2023. Dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais da área da Química. Brasília: Conselho Federal da Química. [2023] Disponível em: <https://cfq.org.br/wp-content/uploads/2023/11/Resolucao-Normativa-no-311-de-21-de-setembro-de-2023.-1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREINET, C. **A pedagogia do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 10, p. 43-49, 1999.

GONÇALVES, P.N.R.; GOI, E.J.M. A Construção do Conhecimento Químico por meio do Uso da Metodologia de Experimentação Investigativa. **Revista Debates em Ensino de Química**, Recife, v. 8, n.2, 31-40, 2022.

HODSON, D. Experiments in science teaching: some issues in philosophy of science and science education. **Educational Philosophy and Theory**, London, v. 26, n. 2, p. 25–38, 1994.

JACOBUCCI, D. F.; CARVALHO, A.M.P. de. Experimentação e sustentabilidade: caminhos para uma prática de ensino de ciências ecológica e transformadora. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 13, n. 4, p. 55-70, 2020.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. **Educational Researcher**, Washington, v. 38, n. 5, p. 365-379, 2009.

LEÃO, F.; GOI, M. Práticas experimentais e cidadania científica: reflexões sobre a formação de sujeitos críticos. **Revista Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 19, n. 1, p. 120-136, 2024.

LIMA, T.; MARTINS, A.P. Segurança e ética nas aulas experimentais de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 210-217, 2017.

LORENZETTI, L. *et al*. A experimentação no ensino de ciências: desafios e possibilidades. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 13, n. 2, p. 158-173, 2014.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2011.

MORTIMER, E.F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MORTIMER, E.F.; SCOTT, P. **Meaning-making in secondary science classrooms.** Maidenhead: Open University Press, 2002.

NUNES, C.E. Experimentação de baixo custo no ensino de química: desafios e possibilidades. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 27, n. 2, p. 115-132, 2022.

OLIVEIRA, P.; SILVA, M. Protagonismo feminino e práticas experimentais inclusivas no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 98-107, 2021.

PEREIRA, A.; OSTERMANN, F. Formação de professores de ciências e práticas investigativas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 135-157, 2012.

PEREIRA, L.; SANTOS, G.; GOMES, R. Atividades experimentais com materiais alternativos no ensino fundamental. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 55-73, 2025.

SANTOS, F.; SCHNETZLER, R. Ensino de química e cidadania: repensando as práticas escolares. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 32, p. 19-27, 2010.

SASSERON, L.H.; CARVALHO, A.M.P. de. Alfabetização científica: uma revisão da literatura. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 187-206, 2008.

SILVA, A.; CARVALHO, J. Saberes locais e ensino de química: aproximações entre ciência e cultura. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 19, n. 1, p. 22-39, 2023.

SILVA, J.; SOUZA, R.; TORRES, B. O papel das emoções e da curiosidade na aprendizagem científica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 95-112, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZÔMPERO, A.; LABURÚ, C.E. Ensino de ciências por investigação: fundamentos e contribuições. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 67-82, 2011.

Abstract

Experimentation in Chemistry teaching is configured as an integrating axis between theory and practice, enabling meaningful and contextualized learning. More than a didactic resource, it constitutes a formative experience that awakens curiosity, critical thinking, and fascination with science. When planned with pedagogical intentionality, it promotes intellectual autonomy, dialogue, and ethical reflection, articulating scientific, social, and environmental knowledge. The study highlights the teacher's role as a mediator, the appreciation of error as a learning opportunity, and the importance of safety and sustainability as inseparable dimensions of experimental practice. Thus, experimentation is consolidated as a path toward a critical, humanizing scientific education committed to the student's integral development.

Keywords: Chemistry Teaching; Experimentation; Investigative learning; Teacher education.

Resumen

La experimentación, en la enseñanza de la Química, se configura como un eje integrador entre teoría y práctica, posibilitando un aprendizaje significativo y contextualizado. Más que un recurso didáctico, constituye una vivencia formativa que despierta la curiosidad, el pensamiento crítico y el encanto por la ciencia. Cuando es planificada con intencionalidad pedagógica, promueve la autonomía intelectual, el diálogo y la reflexión ética, articulando saberes científicos, sociales y ambientales. El estudio evidencia el papel del profesor como mediador, la valorización del error como oportunidad de aprendizaje, la importancia de la seguridad y la sostenibilidad como dimensiones inseparables de la práctica experimental. De este modo, la experimentación se consolida como un camino hacia una educación científica crítica, humanizadora y comprometida con la formación integral del estudiante.

Palabras clave: Enseñanza de la Química; Experimentación; Aprendizaje investigativo; Formación del profesorado.

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 2, ano 2025

Educação Social em ação: saúde, ambiente e participação comunitária

Social Education in action: health, environment, and community participation

Educación Social en acción: salud, medio ambiente y participación comunitaria

Nádia Gomes¹
Filipe Couto²

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão crítica sobre uma intervenção socioeducativa desenvolvida com crianças dos 3 aos 9 anos, no âmbito de um estágio em Educação Social, numa Junta de Freguesia do norte de Portugal. A partir do projeto *Do Grão ao Sabão: Um Mundo de Saúde em Pequenas Mão*s, foram planejadas e implementadas atividades lúdicas e formativas centradas na promoção da saúde, da cidadania e da sustentabilidade ambiental. A Investigação-Ação orientou metodologicamente o trabalho, permitindo à educadora social em formação desenvolver competências profissionais e reforçar a sua identidade ética e pedagógica. A experiência demonstrou que a Educação Social, quando ancorada na participação e no vínculo, é uma via potenciadora para a transformação comunitária desde a infância.

Palavras-chave: Educação Social; Infância; Educação para a Saúde; Educação Ambiental; Intervenção Comunitária.

¹ Licenciatura em Educação Social. Escola Superior de Educação de Fafe – Instituto Europeu de Estudos Superiores (ESEF-IEES). Fafe, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0066-4469>. E-mail: nadia.costa@cloud.ies.pt.

² Doutorado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Fafe – Instituto Europeu de Estudos Superiores (ESEF-IEES). Investigador Integrado no Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI-IEES). Fafe, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0653-3487>. E-mail: nadia.costa@cloud.ies.pt.

Introdução

A Educação Social, no contexto das comunidades locais, tem emergido como um campo fundamental na promoção da cidadania, da inclusão e do bem-estar coletivo. Considerando os desafios contemporâneos impostos pelas desigualdades sociais, ambientais e educativas, as respostas que partem de iniciativas territoriais ganham destaque na construção de alternativas sustentáveis e participativas. Este destaque surge particularmente em contextos rurais, onde a proximidade e os laços de vizinhança são vivenciados no dia a dia dos seus membros. Nas áreas rurais, as ações tendem a ser mais personalizadas e baseadas em vínculos comunitários fortes, mas enfrentam desafios como o isolamento geográfico e a escassez de serviços públicos. Já nas zonas urbanas, a intervenção lida com a diversidade cultural, a maior densidade populacional e questões como violência e vulnerabilidade social, exigindo abordagens mais complexas e multifacetadas. Deste modo, a intervenção socioeducativa em comunidades rurais e urbanas difere principalmente nas dinâmicas sociais, no acesso a recursos e na estrutura comunitária.

Neste artigo, partimos da análise crítica de um projeto de intervenção socioeducativa realizado na Junta de Freguesia de Quinchães, comunidade do conselho de Fafe no interior norte de Portugal, intitulado *Do Grão ao Sabão: Um Mundo de Saúde em Pequenas Mão*s, para refletirmos sobre o papel do educador social como agente de mudança e sobre os potenciais pedagógicos da educação para a saúde e para o ambiente em contextos comunitários rurais.

O projeto teve como principal objetivo sensibilizar e dotar crianças entre os 3 e os 9 anos para a adoção de hábitos de vida saudáveis e sustentáveis, por meio de atividades lúdicas, criativas e participativas. A atuação ocorreu em estreita articulação com a equipe técnica da junta de freguesia, com base nos princípios da Pedagogia Social que valoriza a participação ativa, a inclusão e o desenvolvimento integral dos sujeitos no seu contexto. A intervenção proposta neste trabalho visa promover processos educativos significativos, respeitando as especificidades da comunidade rural e fortalecendo a sua autonomia e identidade coletiva. O presente artigo resulta de uma sistematização crítica dessa experiência, desenvolvida no âmbito de um estágio curricular em Educação Social, da Escola Superior de Educação de Fafe – Instituto Europeu de Estudos Superiores (ESEF-IEES), e propõe-se a contribuir com reflexões teóricas e práticas sobre a intervenção com crianças em contexto comunitário.

Neste sentido, procura-se analisar as práticas socioeducativas no território e evidenciar a importância da articulação entre saúde, ambiente e cidadania desde a infância, numa perspectiva emancipatória e humanista. Ao valorizar as experiências vividas em contexto real, reconhece-se a criança como sujeito ativo de direitos e produtor de conhecimento, bem como a Educação Social como campo privilegiado de transformação social.

Educação Social, saúde, ambiente e cidadania

Apontada por Couto e Baptista (2025) como a *techné* contemporânea da intervenção sociopedagógica, a Educação Social assume um papel fundamental na mediação de processos formativos vividos em comunidade, atuando diretamente nas dinâmicas comunitárias, na promoção da cidadania e na construção de vínculos sociais. Já a Pedagogia Social, evidenciada pelos mesmos autores (Couto; Baptista, 2025) como a *epistéme* da intervenção sociopedagógica, aporta os fundamentos teóricos, éticos e metodológicos que orientam a prática, conferindo-lhe intencionalidade educativa, sentido crítico e compromisso com a transformação social nos mais diversos contextos de atuação. Neste enquadramento, torna-se imprescindível integrar áreas transversais como a Educação para a Saúde e para o Ambiente, apontadas por Carvalho e Baptista (2004) como privilegiadas pela intervenção socioeducativa, cujos desafios contemporâneos exigem abordagens interdisciplinares e sociopedagógicas comprometidas com a promoção do bem-estar coletivo e da sustentabilidade.

De acordo com a Direção-Geral da Educação (DGE, 2017), a Educação para a Saúde deve iniciar-se desde a infância, integrando-se de forma transversal nos processos educativos, com enfoque na prevenção, na promoção do bem-estar e na construção de ambientes saudáveis. A formação de hábitos de vida saudáveis na infância tem efeitos duradouros, influenciando comportamentos futuros e contribuindo para o empoderamento das crianças enquanto sujeitos de direito.

O Referencial de Educação para a Saúde destaca-se como o documento orientador elaborado pela DGE, em parceria com a Direção-Geral da Saúde (DGS). O referencial visa promover uma linguagem e entendimento comuns sobre os temas, objetivos e conteúdos a abordar nas iniciativas de Promoção e Educação para a Saúde dirigidas a crianças e jovens. Trata-se de uma ferramenta educativa flexível e de adoção voluntária, pensada para ser utilizada e adaptada não só por escolas, mas também por outros agentes educativos, formais ou não formais, incluindo pais, encarregados de educação e cuidadores.

O referencial está estruturado por níveis etários e apresenta uma abordagem específica da Educação para a Saúde para cada etapa educativa de crianças e jovens. A abordagem do referencial divide-se em cinco temas globais: Saúde Mental e Prevenção da Violência; Educação Alimentar; Atividade Física; Comportamentos Aditivos e Dependências; Afetos e Educação para a Sexualidade (DGE, 2017). Cada tema é desdobrado em subtemas e objetivos, adaptados ao desenvolvimento e faixa etária das crianças. Os objetivos incluem conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e comportamentos a desenvolver ao longo do percurso de aprendizagem, com uma complexidade progressiva conforme o avanço nos níveis de ensino. A participação ativa das famílias e das próprias crianças é considerada fundamental em todas as fases do trabalho educativo. O referencial apoia-se

na ideia de que a promoção da saúde deve ser integrada, contínua e ajustada às realidades, escolas e comunidades, servindo como uma base para escolhas pedagógicas conscientes que favoreçam estilos de vida saudáveis e o bem-estar das crianças e jovens. No âmbito do referencial, a Promoção e a Educação para a Saúde é:

Um processo contínuo que visa o desenvolvimento de competências das crianças e dos jovens, permitindo-lhes confrontarem-se positivamente consigo próprios, construir um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis. A promoção da educação para a saúde na escola tem, também, como missão criar ambientes facilitadores dessas escolhas e estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa (DGE, 2017, p. 11).

Também, a Educação Ambiental orientada para a sustentabilidade, inserida no contexto mais amplo da Educação para a Cidadania, representa atualmente uma componente essencial da formação educativa. A Educação Ambiental visa consciencializar os indivíduos, promovendo valores, atitudes e comportamentos mais responsáveis em relação ao ambiente, sempre com foco no desenvolvimento sustentável. Segundo Freitas (2006), em Portugal a Educação Ambiental ganhou impulso após 1974, com a criação de estruturas institucionais dedicadas ao ambiente e com o surgimento de inúmeros projetos escolares nas décadas seguintes. Apesar disso, o seu desenvolvimento foi marcado por limitações metodológicas e conceituais, muitas vezes focando apenas a mudança de comportamentos individuais, sem promover reflexão crítica ou participação ativa das crianças e jovens. Para o mesmo autor, a Educação Ambiental é fundamental no contexto português por contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios ecológicos e sociais do século XXI. Ao promover a articulação entre conhecimento, valores e ação, a Educação Ambiental pode ser um motor de transformação para práticas sustentáveis em diferentes esferas da sociedade.

Dispor de um novo espaço educativo que se preocupe de forma exclusiva com a interdependência das partes, numa lógica de complexidade, pode, por si, gerar importantes dinâmicas, e, ao mesmo tempo, ajudar (e já está ajudando) ao repensar da EA (Freitas, 2006, p. 144).

Na mesma linha de pensamento, a DGE defende que a Educação Ambiental constitui um componente essencial da Educação para a Cidadania, destacando-se pela sua natureza transversal. Essa característica confere-lhe um papel central na formação de valores, atitudes e competências fundamentais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (DGE, 2018).

A educação ambiental é parte integrante da educação para a cidadania assumindo, pela sua característica eminentemente transversal, uma posição privilegiada na promoção de atitudes e valores, bem como no desenvolvimento de competências

imprescindíveis para responder aos desafios da sociedade do século XXI (DGE, 2018, p. 5).

A articulação entre Educação Social, saúde, ambiente e cidadania revela-se como um eixo estruturante para a construção de sociedades mais justas, saudáveis e sustentáveis. Ao reconhecer a interdependência entre esses domínios, compreendemos que a promoção da saúde e da sustentabilidade ambiental não pode ocorrer isoladamente, mas sim no seio de processos educativos comunitários que valorizem a dignidade humana, o desenvolvimento integral e a participação cidadã. A Educação Social, neste contexto, oferece um espaço privilegiado de mediação e transformação, pois atua nos territórios onde se expressam as vulnerabilidades, desigualdades e também as potências coletivas. Através de práticas educativas sensíveis às realidades locais e comprometidas com o bem comum, torna-se possível mobilizar crianças, jovens e famílias em torno de valores como o cuidado, a solidariedade, o respeito mútuo e a responsabilidade socioambiental. Essa integração holística entre saúde, ambiente e cidadania, sustentada por fundamentos sociopedagógicos, permite que a Educação Social ultrapasse os limites tradicionais da escola e se configure como uma via potenciadora do empoderamento individual e coletivo.

Nesse cenário, o educador social assume um papel central enquanto agente de transformação e facilitador destas aprendizagens significativas. A sua atuação exige, não apenas domínio técnico e conhecimento dos referenciais teóricos, mas sobretudo uma postura ética, afetiva e reflexiva, capaz de construir vínculos, escutar os sujeitos e mediar processos de autonomia. O educador social atua assim, na interseção das dimensões pessoais e coletivas, apoiando as comunidades (indivíduos e instituições) a compreenderem-se como protagonistas das suas vidas e corresponsáveis pela construção de um mundo mais saudável e sustentável. Como destaca Paulo Freire (1996), educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante, ou seja, a prática educativa está sempre carregada de intencionalidade e compromisso com a transformação da realidade. Assim, o trabalho do educador social transcende a mera transmissão de conteúdos e torna-se um exercício constante de diálogo, criatividade e construção coletiva de saberes e de modos de ser e estar. É através da ação, crítica, sensível e contextualizada, que os princípios da Educação para a Saúde, para o Ambiente e para a Cidadania se materializam em práticas concretas, capazes de provocar mudanças reais na vida das pessoas e nas comunidades onde estão inseridas.

Também, a participação ativa da comunidade é um elemento-chave para o sucesso de qualquer iniciativa que vise promover a cidadania. Ao envolver os elementos da comunidade nos processos de decisão, implementação e avaliação de projetos de intervenção sociais, não só se assegura maior legitimidade e eficácia às ações, como também se promove um sentido de pertença, corresponsabilidade e empoderamento coletivo (Couto; Baptista, 2025). A cidadania, nesse contexto,

deixa de ser um conceito abstrato ou meramente jurídico e transforma-se numa prática quotidiana, construída por meio do diálogo, da cooperação e da ação conjunta. Comunidades que se organizam, discutem e atuam de forma participativa tendem a desenvolver respostas mais criativas, sustentáveis e coerentes com as suas realidades, fortalecendo o tecido social e estimulando a solidariedade intergeracional. O papel dos educadores sociais e dos agentes comunitários é, neste processo, facilitar a criação de espaços onde todos os membros da comunidade se sintam ouvidos, valorizados e convocados à ação. Para tal, é necessário reconhecer os saberes locais, promover a escuta ativa e estimular práticas de co-construção. Como afirmam Couto e Baptista (2025) a intervenção sociopedagógica orientada para o desenvolvimento comunitário exige metodologias participativas que não apenas informam, mas verdadeiramente envolvem os sujeitos sociais na construção de soluções significativas (p. 542).

Neste mesmo seguimento, a participação vive lado a lado com o desenvolvimento, como dois fatores indissociáveis. A participação comunitária não é uma característica periférica do desenvolvimento, é o seu próprio coração e alma, o alicerce sobre o qual se constrói uma mudança sustentável e significativa. Essa abordagem reforça a ideia de que a participação comunitária é mais do que um meio: é um fim em si mesma, na medida em que promove o desenvolvimento de competências democráticas, o fortalecimento de redes de apoio e a afirmação de uma cidadania ativa, crítica e transformadora.

Deste modo, a articulação entre Educação Social e Educação para a Saúde e Educação Ambiental é estratégica para a promoção de processos formativos significativos, especialmente em contextos onde as condições socioeconómicas limitam o acesso a informação, serviços e oportunidades. O trabalho com crianças a nível comunitário, portanto, requer uma abordagem sensível e criativa, que considere as especificidades do seu desenvolvimento e os contextos nos quais esta se realiza. A partir de atividades lúdicas, do brincar e da experimentação, o educador social pode criar oportunidades formativas que promovam o pensamento crítico, a consciência corporal, a empatia e o cuidado com o outro e com o meio.

Assim, compreender a Educação Social como campo promotor de saúde, sustentabilidade ambiental e cidadania exige reconhecer a pluralidade dos sujeitos, das suas experiências e dos seus contextos. O projeto *Do Grão ao Sabão: Um Mundo de Saúde em Pequenas Mão*s, ao valorizar essas dimensões, constituiu um exemplo concreto de articulação entre teoria e prática, contribuindo para a afirmação da Educação Social como campo de relevância social e comunitária.

Metodologia

O presente estudo, de natureza qualitativa, adotou como orientação metodológica a abordagem da Investigação-Ação, uma vez que esta permite a articulação entre o conhecimento científico e a prática transformadora no seio das comunidades. Esta escolha metodológica revela-se particularmente adequada quando o objetivo da intervenção ultrapassa o diagnóstico e a análise, e procura também gerar mudanças reais e significativas no contexto social em que se insere. Ao privilegiar uma lógica participativa e colaborativa, a Investigação-Ação possibilita que os sujeitos envolvidos deixem de ser meros objetos de estudo para se tornarem co-construtores do processo, em consonância com os princípios da educação social, que se fundamenta na promoção da autonomia, da cidadania e do desenvolvimento integral. Como refere Thiolent (2011), a Investigação-Ação trata-se de uma metodologia reflexiva e dialógica, na qual o investigador atua como facilitador de processos de mudança, enquanto interpreta os efeitos dessas transformações, recorrendo à análise crítica e contextualizada das práticas realizadas.

A investigação desenvolveu-se no âmbito de um estágio curricular integrado no 3º ano da Licenciatura em Educação Social, decorrendo durante um período de oito meses na Junta de Freguesia de Quinchães, localizada no conselho de Fafe, no interior norte de Portugal. A comunidade foi escolhida por apresentar características que tornavam o contexto especialmente pertinente para o desenvolvimento de um projeto socioeducativo, como a presença de um Centro de Apoio às Famílias (CAF) e a existência de uma rede de atores locais comprometidos com a promoção da infância e da coesão comunitária. Numa fase inicial, foi realizado um levantamento aprofundado do contexto através de diversas estratégias, incluindo observações sistemáticas, conversas informais com os profissionais e as famílias, análise de documentos institucionais e participação nas atividades quotidianas do CAF. Esta imersão permitiu identificar com maior clareza as necessidades, os interesses e os recursos já existentes, respeitando a lógica de escuta ativa e de valorização dos saberes locais.

A construção das atividades foi orientada por uma lógica de co-planejamento e co-execução, respeitando os princípios da Pedagogia Social, que valoriza a intencionalidade educativa, o vínculo afetivo e a vivência partilhada como caminhos de transformação. As necessidades identificadas nos dois primeiros meses de estágio, através do cruzamento de fontes institucionais, planos de ação da Junta de Freguesia e registos informais recolhidos, foram transformadas em eixos de intervenção que guiaram o desenho das práticas educativas. As técnicas de observação participante e escuta foram fundamentais para captar, com sensibilidade, as dinâmicas socioculturais do grupo de crianças, os seus modos de brincar, os seus discursos, interesses e interações. Paralelamente, o diário de bordo revelou-

se um instrumento estruturante na trajetória do estágio, funcionando como um espaço de autoanálise, sistematização de aprendizagens e desenvolvimento da identidade profissional enquanto futura educadora social.

Ao longo do processo, a intencionalidade educativa foi sendo ajustada em função das respostas observadas e das opiniões recolhidas, respeitando o carácter cílico e flexível da Investigação-Ação. O acompanhamento das atividades foi realizado de forma contínua, com momentos de avaliação formativa partilhada, envolvendo não apenas as crianças, mas também os profissionais e, sempre que possível, as famílias. Esta abordagem avaliativa permitiu verificar o grau de participação e envolvimento dos intervenientes, o impacto das ações sobre o desenvolvimento das crianças, bem como os efeitos percebidos no meio institucional e no envolvimento da comunidade. O processo de intervenção mostrou-se coerente com os valores da Pedagogia Social, pois promoveu o cuidado, o vínculo, o sentido de pertença e a transformação educativa a partir da experiência vivida, realçando a importância de uma prática situada, ética e relacional (Baptista, 2017). Em suma, a metodologia adotada valorizou a construção coletiva do saber e a ação comprometida com a justiça social e o bem comum, reafirmando a Educação Social como campo de relevância comunitária e cidadã.

Descrição e análise do projeto

O projeto teve como ponto de partida o reconhecimento de que a infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos que perduram ao longo da vida. A escolha do título do projeto de intervenção socioeducativa – *Do Grão ao Sabão: Um Mundo de Saúde em Pequenas Mão*s – simboliza o percurso educativo entre a origem natural dos produtos e a sua aplicação prática no cuidado com o corpo e o meio. A planificação das atividades teve por base os princípios e os objetivos de aprendizagem do Referencial de Educação para a Saúde (DGE, 2017) e do Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (DGE, 2018).

O público-alvo do projeto foi constituído por 27 crianças entre os 3 e os 9 anos, frequentadoras do CAF, em período de interrupção letiva, o que permitiu a implementação de atividades que se integrassem a diferentes níveis de desenvolvimento e promovessem aprendizagens significativas. A heterogeneidade do grupo, embora desafiante, foi também uma oportunidade para promover a inclusão e a cooperação entre pares, em particular do apoio dos mais velhos aos mais novos. As atividades planificadas tiveram como fio condutor a promoção da saúde, da higiene e da cidadania ambiental, organizadas de forma sequencial e progressiva. Foram desenvolvidas ações como:

- *Roda dos Alimentos*, onde as crianças organizaram alimentos por grupos nutricionais;
- *Do Campo ao Supermercado*, que explorou o percurso dos alimentos e os agentes envolvidos;
- *Higiene Oral e Higiene das Mãos*, com recurso a materiais lúdicos e visuais;
- *Corpo Humano e Movimento*, que articulou noções de saúde com atividade física;
- *Educação Emocional*, com atividades de reconhecimento e expressão de emoções.

Todas as atividades foram consideradas de modo intencional a promover competências cognitivas, sociais e emocionais, respeitando os ritmos das crianças e incentivando a sua participação ativa. A escuta das crianças foi constante, o que permitiu adaptar estratégias e aprofundar temas que geraram mais interesse.

A atividade *Roda dos Alimentos* teve como objetivo introduzir noções básicas sobre alimentação equilibrada, a partir da identificação dos diferentes grupos alimentares. As crianças, divididas em pequenos grupos, participaram de forma ativa na organização de imagens de alimentos em cartazes correspondentes a cada grupo da roda. A metodologia escolhida, baseada no manuseamento concreto, na observação e na partilha, favoreceu a aprendizagem através da ação, permitindo o reconhecimento dos principais nutrientes e incentivando o pensamento crítico sobre escolhas alimentares saudáveis.

Na atividade *Do Campo ao Supermercado*, procurou-se explorar o percurso dos alimentos, desde a produção agrícola até à sua chegada ao consumidor final. Por meio de uma simulação interativa com recurso a jogos de papéis, as crianças assumiram funções como agricultores, fornecedores, vendedores e clientes. A dinâmica proporcionou não apenas a compreensão dos diferentes agentes envolvidos na cadeia alimentar, mas também o desenvolvimento de competências de expressão verbal, organização e trabalho em grupo. Esta atividade fomentou uma visão mais abrangente e consciente sobre os processos alimentares e a valorização do trabalho humano e dos recursos naturais.

As atividades *Higiene Oral* e *Higiene das Mãos* foram orientadas para a interiorização de hábitos de autocuidado essenciais à saúde. Através de materiais visuais, lúdicos e sensoriais, como dentes em cartolina, alimentos recortados e escovas de brincar, as crianças foram convidadas a identificar alimentos que favorecem ou prejudicam a saúde bucal e a simular a escovagem correta. Já na higiene das mãos, o uso de luvas pintadas e lavagens cronometradas tornou a experiência envolvente, divertida e eficaz para transmitir a importância da lavagem adequada das mãos em momentos-chave do dia.

Na sessão *Corpo Humano e Movimento*, trabalhou-se a articulação entre saúde física e atividade corporal. Com base em imagens de hábitos saudáveis e sedentários, as crianças foram desafiadas a refletir sobre comportamentos que favorecem o bem-estar e a experimentar movimentos físicos sugeridos por cartões e dados lúdicos. Esta atividade promoveu não só a consciência corporal e a motricidade, mas também incentivou o gosto pelo movimento e o reconhecimento do corpo como veículo de saúde e expressão.

Por fim, a atividade de *Educação Emocional* centrou-se no reconhecimento e expressão de emoções, utilizando uma cara neutra e cartões com situações do quotidiano e emojis. As crianças foram convidadas a identificar emoções como alegria, tristeza, raiva ou medo, colando olhos e bocas correspondentes e nomeando os sentimentos. Esta dinâmica favoreceu o desenvolvimento da empatia, da autorregulação emocional e da capacidade de verbalizar estados afetivos, contribuindo para um clima mais cooperativo e acolhedor no grupo.

Todas as atividades implementadas demonstraram o potencial da Educação Social como promotora de práticas educativas integradoras, capazes de ligar corpo, mente, emoções e comunidade. As dinâmicas privilegiaram a escuta ativa, a participação e o respeito pelo ritmo das crianças, revelando a eficácia de uma intervenção pedagógica centrada no sujeito e orientada para a transformação pessoal e coletiva. O projeto revelou ainda propósito em promover a autonomia e a responsabilidade, incentivando as crianças a compreenderem o impacto das suas ações no coletivo. Como destacou uma das crianças durante uma roda de conversa: “se lavarmos as mãos, ficamos menos doentes e os outros também”. Uma frase simples, mas que traduz o alcance formativo da proposta.

A articulação com a equipe da junta de freguesia e os profissionais do CAF foi fundamental para o sucesso das atividades. A abertura ao diálogo, o apoio logístico e o acolhimento da estagiária criaram condições propícias para uma intervenção coerente com os objetivos da Educação Social. Tal envolvimento demonstra a relevância da atuação do educador social em contextos comunitários, atuando como elo entre os atores (pessoas e instituições) e os direitos sociais.

Discussão crítica dos resultados e aprendizagens

Os resultados alcançados ao longo do projeto *Do Grão ao Sabão: Um Mundo de Saúde em Pequenas Mão*s demonstraram de forma inequívoca a relevância da Educação Social como promotora de desenvolvimento humano, comunitário e ambiental, especialmente quando aplicada desde a infância e através de metodologias lúdicas e participativas. As atividades implementadas revelaram-se eficazes não só na aquisição de conhecimentos pelas crianças, mas também na mobilização de atitudes e valores fundamentais para a construção de uma cidadania ativa, empática e consciente. Ao longo das sessões, foi possível observar o entusiasmo das crianças na exploração dos conteúdos e uma crescente capacidade de articulação entre os temas abordados, como a alimentação equilibrada, a higiene, o corpo humano e as emoções. Esta capacidade de ligação temática, emergente de experiências concretas e significativas, vai ao encontro do que Delors (1996) defende quando refere que aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser são pilares essenciais da educação integral e transformadora.

A análise reflexiva das práticas pedagógicas revelou também uma evolução no comportamento social e emocional das crianças. Foi notória a melhoria nas dinâmicas de grupo, no respeito pelas regras e na capacidade de resolução de pequenos conflitos, bem como uma maior abertura à escuta do outro e à expressão emocional. Ao trabalharem emoções de forma lúdica e concreta, as crianças demonstraram progressos no reconhecimento dos próprios sentimentos e na construção de vínculos mais saudáveis entre pares – resultados que corroboram a importância da Educação Emocional como ferramenta preventiva e promotora do bem-estar (Freire, 1996; DGE, 2017). Adicionalmente, verificou-se um aumento da consciência ecológica, nomeadamente nas discussões sobre o percurso dos alimentos e nas práticas de higiene, onde surgiram espontaneamente comentários sobre a importância de cuidar do planeta e da saúde como um bem comum. Esta consciência reforça o papel da Educação Ambiental, que segundo o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (DGE, 2018), deve promover competências, atitudes e valores desde cedo, numa lógica de responsabilidade intergeracional.

Do ponto de vista institucional, o projeto evidenciou o potencial transformador da presença do educador social no território. A intervenção contribuiu para enriquecer as práticas pedagógicas do CAF e reafirmar a Junta de Freguesia como agente educativo no âmbito não formal, alinhando-se com o que Caride (2005) descreve como a educação que acontece “para além da escola”, mas com igual intencionalidade educativa. A articulação estreita entre a estagiária e os profissionais permitiu a co-criação de atividades pertinentes, respeitando as especificidades do grupo e consolidando uma lógica de parceria e compromisso ético com a comunidade. Tal como defendem Couto e Baptista (2025), esta intervenção sociopedagógica, sustentada numa abordagem participativa e crítica, reforça a relevância do educador social enquanto mediador de processos de desenvolvimento individual e comunitário, com um papel ativo na promoção da justiça social.

No que diz respeito à formação da educadora social em estágio, o projeto representou um campo fértil de aprendizagens profissionais, pessoais e éticas. O envolvimento em todas as fases – desde o diagnóstico até à avaliação – favoreceu o desenvolvimento de competências como a escuta ativa, a mediação de grupos, o planeamento estratégico e a reflexão crítica sobre a ação. Tal percurso formativo está em sintonia com os princípios da Pedagogia Social, que, segundo Baptista (2017), valoriza o vínculo, o cuidado e a transformação como elementos centrais da intervenção educativa. A prática supervisionada permitiu à estagiária assumir, progressivamente, uma postura autónoma e responsável, comprometida com os direitos das crianças e com a criação de contextos educativos mais inclusivos e equitativos.

Contudo, é importante destacar os desafios enfrentados durante a intervenção. A heterogeneidade etária do grupo exigiu um esforço constante de diferenciação pedagógica, para

garantir que todas as crianças pudessem participar de forma plena e significativa. Este desafio foi superado através da adaptação dos recursos e estratégias metodológicas, apoiadas nos referenciais de Educação para a Saúde (DGE, 2017) e Educação Ambiental (DGE, 2018), que se mostraram fundamentais para estruturar os conteúdos de forma coerente com os diferentes níveis de desenvolvimento. Outra limitação identificada foi a duração do projeto, relativamente curta para o alcance de mudanças mais profundas e sustentadas ao longo do tempo. Esta constatação reforça a necessidade de continuidade nas intervenções socioeducativas, garantindo tempo suficiente para sedimentar aprendizagens, consolidar hábitos e fortalecer vínculos.

A tabela 1 apresenta uma sistematização dos principais resultados alcançados no âmbito do projeto *Do Grão ao Sabão: Um Mundo de Saúde em Pequenas Mão*s, estruturando-os em categorias temáticas que refletem as aprendizagens observadas nas crianças, as competências desenvolvidas ao longo das atividades, os impactos institucionais registrados, bem como os desafios identificados durante a intervenção, permitindo uma análise integrada e crítica da eficácia pedagógica, da relevância socioeducativa e das potencialidades transformadoras da prática do educador social em contexto comunitário.

Em síntese, este projeto veio confirmar que a Educação Social, ancorada nos princípios da Pedagogia Social, da justiça socioambiental e da participação cidadã, constitui uma resposta robusta e contemporânea aos desafios educativos do século XXI. A experiência desenvolvida na Freguesia de Quinchães mostra que é possível educar para a saúde, a empatia, a sustentabilidade e a cidadania desde as primeiras idades, a partir de práticas respeitosas, afetivas e colaborativas.

Tabela 1 – sistematização dos resultados

Categoría	Resultados Observados	Exemplos / Evidências
Saúde e Higiene	Melhoria na compreensão e prática de hábitos de higiene pessoal.	Participação nas atividades “Higiene Oral” e “Higiene das Mãos”, reconhecimento da importância da escovagem e da lavagem correta das mãos.
Alimentação e Sustentabilidade	e Maior consciência sobre alimentação equilibrada e ontem dos alimentos.	Identificação dos grupos alimentares na “Roda dos Alimentos”; simulação do percurso “Do Campo ao Supermercado” com interesse e reflexão crítica.
Corpo e Movimento	Valorização da atividade física e da saúde corporal.	Compreensão da ligação entre hábitos saudáveis e bem-estar no jogo “Corpo Humano e Movimento”.
Educação Emocional	Reconhecimento, nomeação e expressão de emoções básicas.	Identificação de emoções através de jogos com emojis; construção de “caras emocionais” durante as dinâmicas.
Competências Sociais	Aumento da empatia, cooperação e respeito mútuo.	Participação ativa em atividades em grupo; escute do outro e resolução de pequenos conflitos com mediação pedagógica.
Participação Autonomia	e Crianças mais envolvidas nas decisões e ações das atividades; maior autonomia no cumprimento de rotinas.	Participação voluntária e entusiasmada nas atividades; sugestões espontâneas durante as sessões.
Impacto Institucional	Enriquecimento da prática pedagógica no CAF e reforço do papel educativo da Junta de Freguesia.	Integração do projeto nas dinâmicas da instituição; colaboração efetiva entre estagiária e profissionais.
Desenvolvimento Profissional da Estagiária	Aquisição de competências essenciais ao exercício profissional da educadora social.	Reflexão continua em diário de bordo; desenvolvimento de escuta ativa, mediação, planeamento e avaliação educativa.
Desafios Identificados	Heterogeneidade etária e limitação temporal.	Adaptação das atividades para crianças de diferentes idades; necessidade de maior duração do projeto para consolidar aprendizagens.

Fonte: elaboração própria

Como referem Couto e Baptista (2025) “a intervenção sociopedagógica é, acima de tudo, um ato de cuidado e compromisso ético com o bem comum” (p. 542), e este projeto demonstrou, com clareza, que mesmo pequenas mãos podem transformar o mundo, desde que lhes sejam proporcionadas as ferramentas certas, o tempo necessário e um educador que as acompanhe com escuta, presença e afeto.

Conclusão

O projeto *Do Grão ao Sabão: Um Mundo de Saúde em Pequenas Mão*s demonstrou, de forma clara e concreta, que é possível articular com coerência e intencionalidade a Educação Social, a Educação para a Saúde e a Pedagogia da Participação em contextos comunitários, alcançando resultados significativos não apenas em termos de aquisição de conhecimentos, mas sobretudo no desenvolvimento de atitudes, valores e competências essenciais à vida em sociedade. Através de uma intervenção orientada por atividades lúdicas, acessíveis e contextualizadas, ancoradas na escuta ativa, na experimentação e na valorização da voz das crianças, o projeto revelou-se eficaz na formação de comportamentos saudáveis, conscientes e sustentáveis, contribuindo para a construção de uma infância mais ativa, empática e cidadã.

As crianças envolvidas demonstraram grande capacidade de apropriação dos conteúdos abordados, ampliando os seus saberes sobre o corpo humano, os cuidados de higiene, a alimentação equilibrada, as emoções e o ambiente. Esta apropriação ocorreu de forma natural, prazerosa e significativa, validando a premissa de que a educação vivida através da experiência e do afeto se torna mais profunda e duradoura. Ao articular teoria e prática, conhecimento e ação, o projeto evidenciou o potencial da Pedagogia Social como base de uma intervenção educativa transformadora, pautada pela intencionalidade, pelo cuidado e pela ética da responsabilidade. A presença ativa dos profissionais do Centro de Apoio às Famílias e a abertura da comunidade à participação contribuíram decisivamente para fortalecer a dimensão coletiva e situada da aprendizagem, promovendo um sentido de pertença e envolvimento que ultrapassa o espaço físico da intervenção.

Importa, ainda, sublinhar o impacto desta experiência na formação da estagiária enquanto futura educadora social. O percurso realizado foi não apenas uma oportunidade de aplicar conteúdos académicos, mas sobretudo um processo vivencial e reflexivo que permitiu consolidar uma identidade profissional assente em valores como o vínculo, a escuta, o respeito pela diversidade e o compromisso com o bem comum. A possibilidade de atuar num contexto real, de forma colaborativa e situada, conferiu maior sentido às aprendizagens realizadas ao longo da formação e evidenciou a importância

de um educador social atento, sensível e estrategicamente preparado para agir em cenários diversos e complexos. Como aprendizagens centrais, destacam-se o desenvolvimento de competências de observação atenta, de planificação flexível, de adaptação pedagógica e de mediação de relações educativas significativas – elementos estruturantes para qualquer prática profissional ética e transformadora.

Assim, conclui-se que investir na Educação Social é investir na qualidade da democracia, na promoção da saúde pública, na justiça social e na sustentabilidade. Projetos como este reforçam a urgência de reconhecer institucionalmente o papel do educador social como agente essencial na promoção de processos educativos integradores, que transcendam os muros da escola e atuem diretamente sobre as dinâmicas comunitárias. É nos espaços onde a vida acontece, centros comunitários, juntas de freguesia, ruas, parques, famílias, que a Educação Social ganha corpo e sentido, promovendo a formação de seres humanos críticos, conscientes e solidários. Valorizar essa prática é, por isso, não apenas um imperativo educativo, mas um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais humana, equitativa e saudável para todos.

Referências

- BAPTISTA, I. Investigar em Pedagogia Social – razões, oportunidades e desafios. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 18-25, 2017.
- CALIMAN, G. Pedagogia social, relações humanas e educação. In: MAFRA, J.F.; BATISTA, J.C.F.; BAPTISTA, A.M.H. **Educação básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.
- CARIDE, J.A. Educação social e pedagogia social: caminhos convergentes. **Revista Pedagogia Social**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 13–22, 2005.
- CARVALHO, A. D. de; BAPTISTA, I. **Educação Social**: fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora, 2004.
- COUTO, F.; BAPTISTA, I. Fostering Participation in Community Development as a Social-Pedagogical Approach. In: ABREU, A. et al. (orgs.). **Perspectives and Trends in Education and Technology**. Selected Papers from ICITED 2024. Cham: Springer, 2025, p. 537-543.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Paris: UNESCO, 1996.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (DGE). **Referencial de Educação para a Saúde – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário**. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (DGE). **Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade**: educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.

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

FREITAS, M. Educação Ambiental e/ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 41, p. 133-147, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodología da pesquisa-ação**. 18^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Abstract

This article presents a critical reflection on a socio-educational intervention developed with children aged 3 to 9, as part of a Social Education internship at a Parish Council in northern Portugal. Based on the project *From Grain to Soap – A World of Health in Small Hands*, playful and educational activities were carried out focusing on the promotion of health, citizenship, and sustainability. Action Research guided the methodological approach, allowing the social educator in training to develop professional skills and strengthen their ethical and pedagogical identity. The experience demonstrated that Social Education, when grounded in participation and bonding, is a powerful path for community transformation starting in early childhood.

Keywords: Social Education; Childhood; Health Education; Environmental Education; Community Intervention.

Resumen

Este artículo presenta una reflexión crítica sobre una intervención socioeducativa desarrollada con niños de 3 a 9 años, en el marco de una práctica de Educación Social en una Junta de Freguesia del norte de Portugal. A partir del proyecto *Del Grano al Jabón: Un Mundo de Salud en Manos Pequeñas*, se planificaron e implementaron actividades lúdicas y formativas centradas en la promoción de la salud, la ciudadanía y la sostenibilidad ambiental. La Investigación-Acción orientó metodológicamente el trabajo, permitiendo a la educadora social en formación desarrollar competencias profesionales y reforzar su identidad ética y pedagógica. La experiencia demostró que la Educación Social, cuando está anclada en la participación y el vínculo, es una vía potenciadora para la transformación comunitaria desde la infancia.

Palabras clave: Educación Social; Infancia; Educación para la Salud; Educación Ambiental; Intervención Comunitaria.

Experiência pedagógica em ambientes não escolares: estágio supervisionado em uma biblioteca pública de Belém-Pará

Pedagogical experience in non-school environments: supervised internship in a public library in Belém-Pará

Experiencia pedagógica en ambientes no escolares: pasantía supervisada en una biblioteca pública de Belém-Pará

Isabela Oliveira de Souza¹
Syanny Kemilly Lima Monteiro²
Hilda Rosa Moraes de Freitas Rosário³

Resumo

O estudo examinou a atuação do pedagogo em ambientes não escolares durante um estágio supervisionado obrigatório realizado em uma biblioteca pública infantil em Belém-Pará, por meio de pesquisa de campo qualitativa e observação participante. Foram executadas duas atividades lúdicas com uma turma de 25 alunos de uma escola da rede pública. A análise evidenciou que as brincadeiras e cantigas de roda favorecem o desenvolvimento e a interação social de crianças e adolescentes. A pesquisa também destacou a necessidade de ampliar o debate sobre o acesso da periferia à cultura letrada, enfatizando a importância de práticas interdisciplinares voltadas ao letramento e à emancipação de crianças e jovens e fortalecendo o papel das bibliotecas como espaços culturais e educativos.

Palavras-chave: Ambientes não escolares; Brincadeiras; Estágio; Interdisciplinaridade; Pedagogo.

¹ Graduanda de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém do Pará-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5145-0772>. Email: igrejaaisabela@gmail.com.

² Graduanda de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém do Pará-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1827-4274>. Email: profa.syanny.ped@gmail.com.

³ Doutora. Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém do Pará-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2010-1322>. Email: hilda.rosario@ufra.edu.br.

Introdução

Este estudo tem como objetivo geral refletir sobre o trabalho do pedagogo em uma biblioteca pública infantil, enfatizando a prática desse profissional em ambientes não escolares. Trata-se de um relato de experiência acerca das atividades desenvolvidas pelas duas primeiras autoras no âmbito do estágio supervisionado obrigatório em ambientes não escolares do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Este estágio tem a carga horária total de 80 horas, distribuída em atividades de observação, orientação, planejamento, plano de ação e relatório final, sendo ofertado no 5º semestre do curso.

De acordo com Pimenta e Lima (2011) o estágio supervisionado oferece experiências significativas e principalmente uma nova visão sobre a educação, uma vez que o aluno ao relacionar teoria e prática, se coloca como pesquisador diante do contexto de atuação, identificando situações nas quais intervir. Nesse momento, o acadêmico sai da posição de expectador para de produtor da atividade pedagógica, podendo aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação.

Outra contribuição da atividade de estágio, em acordo com Zabalza (2015) são as “oportunidades não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional dos estudantes, mas que possibilita melhorar as pessoas” (p. 83). No caso do estágio em ambiente não escolar, os discentes de Pedagogia terão experiências, trabalhando com novas tecnologias, movimentos e programas sociais, contribuindo com a sociedade na formação de indivíduos críticos que participam destes espaços, visualizando outras possibilidades de atuação profissional.

Ademais, Saviani (2010) destaca o quanto é necessário discutir criticamente o lugar da educação na sociedade contemporânea e as suas possibilidades educativas. Daí a contribuição do pedagogo no caráter humanizador, problematizador e emancipador, a partir da proposição de práticas educativas nos diferentes espaços, auxiliando na construção de saberes, na reflexão crítica e na autonomia dos sujeitos que participam destes.

De acordo com Libâneo (2001), o curso de Pedagogia se destina a formar um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, principalmente para atender as demandas socioeducacionais das realidades escolar e não escolar, contribuindo com a ciência da educação, a prática pedagógica, e o planejamento de políticas educacionais.

Nesse contexto, o pedagogo exerce um papel fundamental em diferentes formas de educação, sobretudo na educação não formal, ao contribuir na construção de planejamentos e na elaboração de atividades diversificadas. Sua atuação possibilita múltiplas maneiras de ensinar, enriquecendo o processo educativo nesses espaços. Assim, o estágio supervisionado em ambientes não escolares amplia a compreensão sobre a educação em diferentes contextos, oferecendo

oportunidades de vivenciar práticas pedagógicas variadas.

O artigo foi organizado em seis seções principais. Na primeira, será apresentada a perspectiva do estágio supervisionado na construção da identidade profissional do pedagogo. A segunda seção discutirá o papel do pedagogo em ambientes não escolares. Na terceira, serão abordados o ambiente não formal e a prática interdisciplinar. A quarta seção apresentará as atividades desenvolvidas na biblioteca pública infantil. Na quinta, serão analisados os resultados referentes a essas atividades. Por fim, a sexta seção trará as considerações finais, nas quais serão sintetizados os principais apontamentos do estudo.

O estágio supervisionado na construção da identidade profissional do pedagogo

O estágio supervisionado obrigatório é indispensável na formação acadêmica, constituindo-se como um processo essencial que possibilita múltiplas formas de aprendizagem e a atuação em diferentes espaços educacionais. Ele permite ao discente conhecer distintas realidades socioeconômicas e socioculturais, ampliando sua compreensão sobre o contexto educacional. As experiências vivenciadas nesse período contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico e profissional, ao proporcionar novas perspectivas sobre o curso, além de favorecer a aproximação com diferentes parâmetros sociais e com a prática de ensino e pesquisa. Dessa forma, o estágio supervisionado assume papel fundamental na formação do futuro pedagogo, pois enriquece sua trajetória formativa e auxilia na construção de sua identidade profissional.

Diante disso, as autoras Paniago e Sarmento (2015) defendem:

A superação do estágio apenas como uma parte prática dos cursos de formação de professores, como um mero componente curricular, para ser considerado um elemento articulador que perpassa todas as disciplinas integrantes do corpo de conhecimento dos cursos de formação, como espaço significante de aprendizagem, preparação para o exercício da docência e constituição da identidade profissional (p. 82).

Em síntese, ter a oportunidade de exercer a experiência em diversos ambientes que a futura profissão pode proporcionar facilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos graduandos, visto que, se sentem mais próximos da realidade, ainda, podendo interligar a teoria com a prática. Sobretudo, refletir sobre o seu fazer a partir de outros modelos e contextos profissionais, pois, como aborda Paulo Freire (2013), a práxis advém de o profissional investigar seu fazer no contexto profissional o que implica neste se envolver com a realidade articulando-a com os conhecimentos teóricos, o que contribui para a sua formação acadêmica e profissional.

Vale ressaltar, que a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB estabelece em seu inciso 1º que a educação superior deve estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento crítico, diante disso, os estágios favorecem esse processo para fazer reflexões mediante a prática vivenciada, tornando profissionais aptos para contribuir com a sociedade. Além disso, a Lei nº 11.788/2008 aborda sobre a importância dos estágios obrigatórios em seu artigo 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Dessa maneira, ressalta-se que os estágios supervisionados obrigatórios são espaços fundamentais para o primeiro contato com a sua formação futura, visto que, são um componente indispensável, podendo contribuir diretamente para o processo do educando no decorrer da sua atividade com a sociedade. A Lei reforça ainda em seu parágrafo 1º que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando, sendo assim um estímulo positivo para vivenciar e relacionar-se com a vida cidadã.

Pois, segundo Pimenta e Lima (2011), o estágio tem como objetivo promover atividades que favoreçam o conhecimento, a análise e a reflexão sobre o trabalho docente realizado nas instituições, possibilitando compreender sua historicidade, bem como identificar seus resultados, impasses e dificuldades, tornando assim um futuro profissional que consiga mediar de forma competente e responsável suas práticas.

A importância do pedagogo em ambientes não escolares

Diante das constantes mudanças sociais, torna-se necessária a definição de novos parâmetros para a educação e, sobretudo, para o profissional capaz de promover diferentes formas de aprendizagem. Nesse contexto, a mediação, formulação e execução de projetos, gestão e ações evidencia a necessidade de refletir sobre a importância da atuação do pedagogo em ambientes não escolares, podendo atuar em diferentes espaços formativos de educação, pois Libâneo (2001) diz:

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definidos em

sua contextualização histórica (p. 161).

O pedagogo exerce um papel essencial na instituição em que atua, sobretudo ao propor inovações e práticas pedagógicas significativas. Seu trabalho busca promover uma educação que possibilite aos indivíduos tornarem-se sujeitos ativos, capazes de desenvolver autonomia, ampliar competências e participar de maneira mais efetiva na sociedade em que estão inseridos. Ainda, Felden *et al.* (2013) afirmam que “o pedagogo poderá implantar e coordenar projetos no campo de desenvolvimento de recursos humanos, particularmente em trabalho de formação de pessoas, sendo inclusive responsável pela qualificação dos indivíduos” (p. 76-77).

É de suma importância destacar que a educação não escolar desempenha um papel crucial ao complementar a função social da educação formal, atendendo parcelas da população que não têm acesso à escolarização tradicional e que, de outro modo, talvez não tivessem a oportunidade de vivenciar processos educativos e diferentes formas de acesso ao conhecimento.

A atuação do pedagogo em ambientes não escolares é de grande relevância, especialmente no planejamento de atividades e na elaboração de projetos de incentivo à leitura, incentivo à cultura e oficinas. A educação nesses espaços cumpre um papel fundamental, contribuindo para a emancipação do conhecimento e para a expansão de outras formas de educação. Ressalta-se, ainda, que esse profissional é essencial nas práticas sociais e na construção de projetos voltados às comunidades locais, valorizando os aspectos culturais em sua elaboração.

Dessa forma, as atividades tornam-se mais próximas do cotidiano em que a educação não escolar está inserida. Como destaca Freire (2013), “a identidade cultural, que envolve tanto a dimensão individual quanto a de classe dos educandos, é um aspecto essencial da prática educativa progressista, não podendo ser negligenciada, pois está ligada ao processo de assumir-se como sujeito” (p. 42).

Nesse viés, o processo de planejamento é essencial para conhecer os indivíduos que utilizam o espaço e a comunidade em que estão inseridos, promovendo trocas de saberes. Assim, o pedagogo desempenha um papel fundamental, pois, segundo Luckesi (1994), “o educador deve possuir o nível de cultura necessário para orientar o ensino e a aprendizagem, atuando como mediador entre a cultura já elaborada, acumulada e em constante construção pela humanidade” (p. 115).

É válido ressaltar que o ato educativo não se limita apenas no ambiente formal, por vezes, o pedagogo se dispõe a elaborar projetos que contribuem para a transmissão de saberes entre a sociedade, os espaços não formais e os demais profissionais que compõem o local, podendo se relacionarem e partilharem conhecimentos. Dessa forma, Brandão (1981) afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (p. 1-2).

Nessa perspectiva, o processo de ensinar e de aprender está inserido no ambiente público, como a biblioteca infantil, onde o indivíduo se sente livre para educar-se e educar o próximo, fazendo dessa maneira um ambiente inclusivo e diversificado. Além disso, Brandão (1981) afirma, “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (p. 2). Assim, é possível corroborar o processo educativo ampliando o desenvolvimento da comunidade local incentivando-a a frequentar o espaço público. Em concordância com Carvalho (2013) “a educação é, em todas as suas modalidades, uma prática formativa” (p. 117), sendo indispensável para ambientes onde ocorre a socialização, como locais não formais, pois favorece a interação social e aprendizagens significativas entre sujeitos.

O ambiente não formal e a prática interdisciplinar

O ambiente não formal, em específico a biblioteca pública, pode envolver projetos produzidos entre pedagogos e demais profissionais que compõem o local. Essa troca permite que sejam compartilhados saberes de diferentes áreas de conhecimento para dialogar sobre determinado tema de modo integral, abrangendo a complexidade dos fenômenos da vida cotidiana.

Desse modo, ter uma prática interdisciplinar nesse espaço favorece discussões sobre os mais variados temas que em ambientes formais são menos abordados como: artefatos culturais, questões de gênero, brincadeiras, oficinas criativas, teatros de bonecos, exibição de filmes infantis, atividades lúdicas pedagógicas, leituras voltadas para a diversidade, entre outros, estimulando nos participantes uma atitude integradora diante dos conhecimentos e da vida. Além de ser um espaço formativo de educação e conhecimento que vai além da leitura, a biblioteca configura-se como um ambiente essencial para debates, para o acesso à informação e para a compreensão de direitos e deveres. Acima de tudo, a prática da leitura contribui para a formação crítica e cidadã, favorecendo a convivência e a prevenção de conflitos, pois de acordo com o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL (2010):

A biblioteca não é concebida aqui como um mero depósito de livros, como muitas vezes tem se apresentado, mas assume a dimensão de um dinâmico polo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens

artístico-culturais; para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações (p. 46).

Esse espaço acolhe diferentes grupos sociais e faixas etárias, evidenciando como a educação em ambientes não escolares desempenha um papel essencial na formação dos indivíduos, ao envolver múltiplas dimensões sociais, experiências, saberes e formas de interação. Para Gohn (2005), é possível ampliar esse raciocínio por meio de uma definição de educação não formal mais abrangente e descritiva, de acordo com a qual ela:

Designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (p. 2).

Desse modo, as bibliotecas públicas configuram-se como espaços de informação e cultura que possibilitam diferentes formas de aprendizagem, promovendo meios educativos que se consolidam, sobretudo, por meio da interdisciplinaridade presente nos projetos e ações desenvolvidas.

De acordo com Fazenda (1993) “a real interdisciplinaridade é antes uma questão de atitude, supõe uma postura única frente aos fatos a serem analisados, mas não significa que pretende impor-se desprezando suas particularidades” (p. 59). Sendo assim, os ambientes não formais, seja por meio dos projetos e práticas desenvolvidos e ou da diversidade do público que atendem, oferecem para a sociedade um espaço propício ao contato com a diversidade de maneira leve e acolhedora, de modo a estimular o pensamento integrador.

É nesse processo que se evidencia a interdisciplinaridade, uma vez que o pedagogo precisará elaborar práticas educativas inclusivas, trabalhando com diferentes dimensões sociais e culturais. Nesse sentido, a implementação dessas práticas pedagógicas exige planejamento, contemplando a elaboração de projetos, ações e atividades direcionadas a diversos grupos e faixas etárias que poderão usufruir da biblioteca. Pois segundo Luck (*apud* Lima, 2020), o papel da interdisciplinaridade é “agregar toda a fragmentação causada pela disciplinaridade clássica, trazendo coerência e aproximando o ensino ao quotidiano das sociedades” (p. 3).

A biblioteca pública infantil não apenas realiza empréstimos de livros, mas constitui-se como um ambiente que envolve trabalhos coletivos, humanizadores e transformadores, no qual os processos de aprendizagem se estabelecem por meio do trabalho em equipe, corroborando o

pensamento de Tavares (2008) segundo o qual, “uma postura interdisciplinar conduz a busca da totalidade que nos leva a estudar, pesquisar e vivenciar um projeto interdisciplinar” (p. 139). Dessa forma, na biblioteca pública infantil, o pedagogo viabiliza projetos interdisciplinares, para ampliar a aprendizagem e criticidade da sociedade, não sendo um ambiente engessado, mas sim um local de ato educativo inovador e transformador.

No momento de planejar os projetos para o meio não formal, o pedagogo deve orientar o processo educativo às pessoas que compõem o espaço, sejam crianças, jovens ou adultos; ao envolver a interdisciplinaridade, torna o meio diversificado e interativo, não desvinculando a aprendizagem do contexto. Por isso, Fazenda (2009) afirma que “o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica” (p. 33). Em concordância com a afirmativa, as práticas pedagógicas inseridas no âmbito não formal devem favorecer objetivos significativos, ampliando o diálogo e as interações dos educandos.

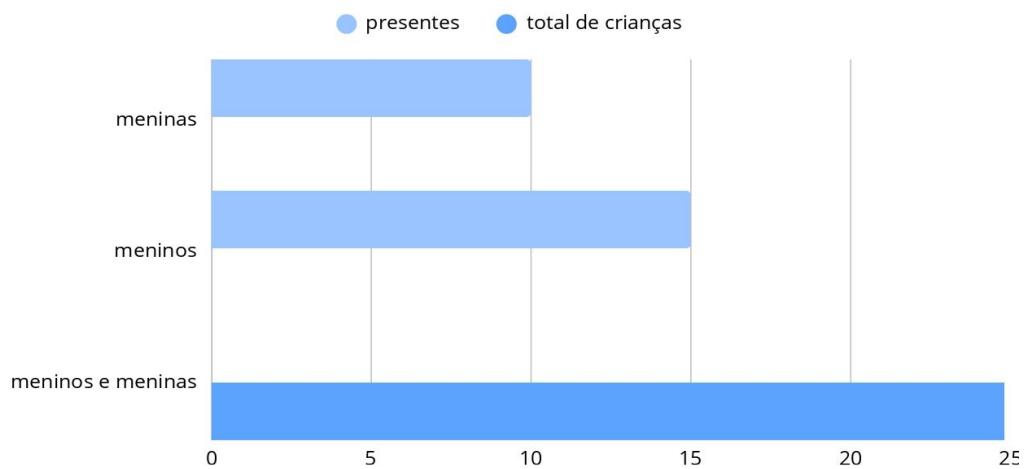
Metodologia

De acordo com Minayo (2012), a metodologia é entendida como o percurso que orienta o pensamento e a prática na investigação de uma determinada realidade, possibilitando uma nova visão sobre a pesquisa e como ela irá se desenvolver no contexto de investigação. Deste modo, este estudo se caracteriza como descritivo de abordagem qualitativa, uma vez que se propõe a observar, descrever e analisar por intermédio da observação participante (Prodanov; Freitas, 2013).

A atuação no estágio iniciou pela observação (com a carga horária de 13h), totalizando a duração de oito dias, cujos registros foram feitos em notas de campo (Bogdan; Biklen, 1994). A partir daí, deu-se prosseguimento ao planejamento, sendo elaborado um plano de ação coletivamente com os servidores que fazem parte da área infantil, que corresponde à biblioteca infantil. Esses espaços contêm livros infantis e fantoches. As atividades foram realizadas no mês de julho de 2024, que corresponde ao período das férias escolares.

Assim, definida a escola que faria a visitação da biblioteca, foi feito o planejamento, no qual foram estruturados objetivos e metodologia, considerando uma turma de 25 alunos. A figura 1 apresenta o quantitativo de meninas e meninos de uma escola da rede pública de ensino da região metropolitana de Belém, entre 8 e 12 anos, que frequentaram a biblioteca nesse período. O plano de ação configurou-se em atividades concentradas em dois momentos, o das brincadeiras e o das cantigas de roda; as duas atividades tiveram a duração de 1h, totalizando 2h.

Figura 1 – gráfico indicativo da quantidade de participantes



Fonte: elaboração das autoras

Desse modo, para o tratamento dos dados, optou-se pela análise temática, conforme proposta por Minayo (2012), que possibilita a identificação, organização e interpretação de categorias emergentes a partir do material empírico. Nesse sentido, as notas de campo, os registros referentes ao plano de ação e as observações realizadas durante as atividades foram lidos e relidos de forma sistemática, de modo a apreender as unidades de sentido mais recorrentes.

Em seguida, procedeu-se à categorização e à interpretação dessas informações, o que permitiu compreender como os processos de planejamento e de execução das atividades lúdicas se articularam no contexto investigado. O planejamento decorreu de objetivos centrados nas interações sociais, na comunicação oral e no desenvolvimento cognitivo a partir das brincadeiras. De fato, o processo de ensino-aprendizagem no meio não escolar tem como alvo alcançar a aprendizagem pela interação social, daí a importância da organização das ações e do espaço por meio do planejamento, para que ocorra uma boa execução das atividades propostas.

Análise e discussão dos resultados

A seleção das duas dinâmicas justifica-se pelo fato de que tanto a brincadeira quanto a cantiga de roda configuram-se como relevantes instrumentos pedagógicos, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, sobretudo ao promoverem a socialização e a interação entre os participantes. De acordo com Vygotsky (1984), “o lúdico tem uma influência no desenvolvimento da criança, pois adquire iniciativa, autoconfiança,

proporciona desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração” (p. 89), facilitando o processo de aprendizagem, não sendo tradicional, por envolver a ludicidade e interação direta entre os sujeitos.

A execução do plano de ação teve como primeiro momento a brincadeira “quem sou eu?”. Participaram meninos e meninas, para que fosse inclusiva e do interesse de todos. No momento de confecção da dinâmica pensou-se em colocar personagens populares que foram retirados da biblioteca infantil e que fazem parte do convívio dos participantes, foram eles Homem-Aranha, Iara, Boto-cor-de-rosa e alguns personagens da Turma da Mônica. Os alunos teriam que adivinhar qual personagem era de acordo com as dicas que os outros alunos falavam, pois estavam vendados, no fim da brincadeira foram disponibilizados livros dos personagens da brincadeira para os alunos lerem, incentivando a prática de leitura dos discentes.

No segundo momento foi realizada a cantiga de roda *Escravos de Jó*, com o objetivo de estimular os alunos. Foi pedido aos alunos que formassem um círculo no chão com a supervisão das estagiárias, assim foram realizados dois círculos e utilizados os livros na cantiga de roda, ou seja, durante a sequência da música, os livros passavam entre os integrantes dos círculos. Horn (2004) destaca que “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções” (p. 28). Assim as cantigas de roda favorecem a interação entre os alunos na medida em que demandam a colaboração a partir da letra da música.

No processo de execução, destaca-se a participação da pedagoga em cada etapa do processo de planejamento, nas organizações das atividades, execução e acompanhamento tanto dos alunos quanto das estagiárias, seja mediando a formação destas de modo colaborativo, seja garantindo uma prática educativa e lúdica aos educandos visitantes daquele espaço. É possível, ainda, abrange esse raciocínio com uma definição mais ampla e descritiva feita por Libâneo (2010) na qual afirma que:

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (p. 52).

Nesse ínterim, propor atividades com práticas pedagógicas interativas, onde os alunos, por exemplo, resgatam personagens populares e se dispõem a interagir uns com os outros, significa então que o projeto pensado pelo profissional alcançou seus objetivos dentro de suas práticas educativas, propiciando modalidades lúdicas e sociais entre os participantes.

De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), o brincar é o fator primordial para o desenvolvimento da aprendizagem, por conta que é através dele que a criança consegue mobilizar conhecimentos e habilidades dentro do processo de desenvolvimento da aprendizagem. Isso foi evidenciado na execução da brincadeira “quem sou eu?”, onde, a mediação do jogo por meio de personagens populares que fazem parte da vida dos educandos, tornou o processo educativo, lúdico e dinâmico, sendo uma forma de educar além da escola e desenvolver habilidades de memória, concentração e lateralidade dos indivíduos por meio da interação social. De acordo com Piaget (1971), “no brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade” (p. 13). Neste sentido, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual, além de ser humanizadora.

Outra contribuição da cantiga de roda é a troca por meio da comunicação e da musicalização sendo um estímulo favorável para os alunos, uma vez que segundo Alves (1994), “o corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Quanto mais forem estes universos, maiores serão os voos das borboletas, maior será o fascínio, maior será o número de melodias que saberá tocar, maior será a responsabilidade de amar, maior será a felicidade” (p. 70). Ao promover novas experiências às crianças, as atividades contribuem para o aumento de seu repertório não apenas de brincadeiras, mas também de leituras e de vida.

Isso ocorreu com a cantiga de roda *Escravos de Jó*, que teve a participação ativa das crianças e dos adolescentes juntamente com as mediadoras, exercendo a comunicação oral, visto que, na chegada se encontravam tímidas, porém a conversa, a troca de confiança resultou em interações assertivas dentro da comunicação por intermédio do brincar. Ainda, mesmo com as pedagogas mediando a cantiga, o intuito era que as crianças interagissem entre si – sendo isso primordial para a participação ativa de cada uma delas. Portanto, obteve-se êxito na execução do plano de ação, evidenciado pelo desempenho de cada criança e adolescente durante as atividades.

No meio não escolar, por vezes é necessário que o pedagogo se ocupe de processos educativos culturais e foi o que ocorreu na biblioteca infantil: a equipe conseguiu realizar as atividades envolvendo a ludicidade e a fluidez. Sendo assim, o pedagogo, ao focar a aprendizagem por meio das interações, precisa ter um olhar criativo, capaz de revisitar brincadeiras antigas, dando-lhes um toque atual, além de inserir a interdisciplinaridade, para que os indivíduos consigam aprender e socializar uns com os outros de maneira leve, aproveitando as possibilidades culturais de um ambiente não escolar.

Vale ressaltar que a pesquisa realizada por meio do estágio supervisionado obrigatório em um ambiente não escolar público fora de extrema importância, visto que as estagiárias conseguiram mapear oportunidades de aprendizagem, necessárias ao seu processo de crescimento profissional,

a partir das atividades feitas com os visitantes no espaço infantil.

Participar de práticas educativas em outros ambientes lhes proporcionou novas experiências, levando-as a perceber a importância do pedagogo para pensar os espaços como ambientes de aprendizagem e, consequentemente, de acesso à educação e à cultura, de modo a humanizar as pessoas (Libâneo, 2001). Conforme afirma Paulo Freire (2013), “transformar a experiência educativa em mero treinamento técnico é empobrecer aquilo que há de essencialmente humano no processo educativo: seu caráter formador” (p. 33). Daí a necessidade do profissional que atua em ambientes não escolares de pensar, organizar, executar e acompanhar esses processos dando-lhes o caráter que lhes é intrínseco que é a emancipação social.

Como afirma Pirozzi (2014):

A educação não formal destaca os processos educativos que têm uma intencionalidade na ação, pois prevê troca de conhecimento, envolve um processo interativo de ensino e aprendizagem e colabora com a construção de aprendizagens de saberes coletivos, que, por sua vez, não têm formalidade no ensino regular. A educação não formal propõe atender a população que se encontra em um estado financeiro vulnerável e com uma carência social (p. 36).

Nessa perspectiva, visto que os projetos abordados na biblioteca infantil visam atender públicos diversos, sem distinção cultural ou de classe, o pedagogo pode ampliar suas habilidades, conseguindo ir além de apenas aplicar uma atividade. Corroborando a teoria, essas práticas tornam-se acolhedoras tanto para os participantes como também para as estagiárias que se encontram em processo de formação.

Observou-se que as atividades desenvolvidas estimulam a interação social das crianças e adolescentes. O que inicialmente era o espaço físico da biblioteca pública infantil tornou-se um ambiente de interação, colaboração e aprendizagem de valores e atitudes, tendo expressões artísticas. Daí a importância de projetos como esse da colônia de férias na biblioteca e da atuação do pedagogo nesse espaço, pois ao proporcionar aos alunos da rede pública de ensino o contato com bens materiais e imateriais, ou seja, o acesso à cultura, diminui as desigualdades educacionais que estes enfrentam.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar a atuação do pedagogo em ambientes não escolares através da observação participante. Essa subsidiou também a elaboração de um plano de ação pelas estagiárias, o que permitiu o alcance dos demais objetivos que foram de propor e

executar atividades lúdicas relacionadas aos objetivos previstos para o atendimento ao público infanto-juvenil.

Diante disso, constatou-se a importância de projetos interdisciplinares para promover o acesso dos alunos da rede pública a esses espaços e sua participação em atividades lúdicas de modo a aproveitar ao máximo os recursos ali distribuídos na área infantil. Verificou-se também a necessidade de debates e estudos que abordem o acesso dos alunos da periferia à cultura letrada e a atuação do pedagogo como um mediador na interação das crianças com o acervo bibliográfico do local, promovendo práticas voltadas para o letramento literário e a emancipação pelo acesso à cultura. Ademais, a atuação do pedagogo auxilia a promover uma educação emancipadora, principalmente na construção do planejamento das atividades que ocorrem em ambientes não escolares.

As experiências realizadas no estágio supervisionado obrigatório em ambientes não escolares foram importantes para obter conhecimento. Sabe-se que a atuação do pedagogo não é apenas na escola, pois, de acordo com as diretrizes curriculares, a formação desse profissional deve prever outros espaços de atuação. A experiência proporcionada por este estágio foi positiva para a formação inicial do pedagogo, por ter demonstrado diversas possibilidades de planejamento e execução de atividades lúdicas, educativas e interativas, como as brincadeiras e cantigas de roda, o que promoveu o estímulo ao desenvolvimento cognitivo, à interação e comunicação dos indivíduos presentes. Além disso, é importante destacar a rotatividade em atividades que precisam ocorrer neste espaço, principalmente debates e diálogos sobre temas importantes na nossa sociedade, principalmente com adolescentes, não apenas focando o lúdico, mas tendo flexibilidade em relação às atividades que são desenvolvidas na biblioteca.

Nesse viés, destaca-se a relevância da biblioteca pública infantil, sobretudo no fortalecimento da oralidade, por meio seja da contação de histórias seja de outras manifestações culturais regionais. Esse espaço vai além do simples empréstimo de livros, configurando-se como um ambiente de construção de saberes, aprendizagens e referenciais teóricos. É de suma importância ressaltar o acesso de escolas nesse ambiente, principalmente escolas que ficam em áreas periféricas, abrindo mais possibilidades de agendamentos, realizando eventos dentro das escolas ou atividades em eventos que possuem o público de crianças e adolescentes. De fato, percebemos uma baixa visitação neste espaço, o que resulta em uma participação limitada nas atividades desenvolvidas. Sendo assim, destacamos o quanto é de suma importância as famílias e a comunidade conhecerem este espaço, que abrange diversos acervos e informações que podem auxiliar no desenvolvimento intelectual e social dos discentes.

A equipe pedagógica da biblioteca infantil conseguiu promover uma educação não formal

que transcende as condições sociais dos visitantes. Além disso, esse espaço constituiu-se como um ambiente formativo, capaz de desenvolver habilidades profissionais nas estagiárias, proporcionando experiências significativas e novos aprendizados voltados para o mundo do trabalho. Assim, todo o processo de ensino e aprendizagem contribuiu de maneira relevante para o direcionamento de saberes e para o fortalecimento da prática docente.

Por fim, destacamos a biblioteca como um espaço essencial e, sobretudo, privilegiado de aprendizagem, atuando como um importante potencializador do conhecimento. Esse ambiente pode favorecer o trabalho com temas pertinentes à faixa etária de crianças e jovens, tais como bullying, racismo, diversidade e cultura local, contribuindo de maneira significativa para a inclusão desses estudantes.

Referências

ALVES, R. **A alegria de ensinar.** 3^a ed. São Paulo: Ars Poética. 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

CARVALHO, I. C. de M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, M.; PAIVA, I. (orgs). **Práticas coletivas na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 115-124.

FAZENDA, I.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro.** 3^a ed. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, I.A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I.A. (org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 2009.

FELDEN, E. de L. *et al.* O pedagogo no contexto contemporâneo: desafios e responsabilidades. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 9, n. 17, p. 68-82, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 47^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política.** 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê.** 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-4, 2020.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M.C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

PANIAGO, R.N.; SARMENTO, T.J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 53, n. 39, p. 76-103, 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência.** 6^a ed. Cortez Editora: São Paulo, 2011.

PIRROZI, G.P. Pedagogia em espaços não escolares: qual é o papel do pedagogo? **Revista Educare**, João Pessoa, v.1, n. 2, p. 35-49, 2014.

PNLL. **Textos e história.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PRODANOV, C.C.; DE FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2^a ed. Novo Hamburgo: Editora da Universidade FEEVALE, 2013.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 12, n. 16, p. 13-36, 2010.

TAVARES, D.E. A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido? In: FAZENDA, I. (org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone; Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZABALZA, M.A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2015.

Abstract

The study examined the role of the pedagogue in non-school environments during a mandatory supervised internship at a children's public library in Belém-Pará, using qualitative field research and participant observation. Two play-based activities were carried out with a class of 25 public-school students. The analysis showed that traditional games and circle songs foster children's and adolescents' development and social interaction. The research also underscores the need to expand the debate on access to written culture in peripheral areas, highlighting the importance of interdisciplinary practices that combine literacy and youth empowerment and strengthen the role of libraries as cultural and educational spaces.

Keywords: Non-school environments; Games; Internship; Interdisciplinarity; Pedagogue.

Resumen

El estudio analizó la actuación del educador en entornos no escolares durante una pasantía supervisada obligatoria en una biblioteca infantil pública de Belém-Pará, mediante una investigación de campo cualitativa y observación participante. Se realizaron dos actividades lúdicas con una clase de 25 alumnos de una escuela pública. El análisis evidenció que los juegos y las rondas infantiles favorecen el desarrollo y la interacción social de niños y adolescentes. La investigación también resalta la necesidad de ampliar el debate sobre el acceso a la cultura escrita en áreas periféricas, enfatizando la importancia de prácticas interdisciplinarias que integren alfabetización y empoderamiento infantojuvenil y fortalezcan el papel de las bibliotecas como espacios culturales y educativos.

Palabras clave: Entornos no escolares; Juegos; Pasantía; Interdisciplinariedad; Educador.

O estágio supervisionado em diálogo com as infâncias: o projeto político pedagógico e a prática pedagógica na educação infantil

Supervised internship in dialogue with children: the political pedagogical project and pedagogical practice in early childhood education

Prácticas supervisadas en diálogo con niños y niñas: el proyecto político pedagógico y la práctica pedagógica en educación infantil

Isabell Theresa Tavares Neri¹
Cibelly Alcântara do Nascimento²
Clara Maylane Ramos Araújo³
João Vinícius dos Reis Caldas⁴

Resumo

Este artigo surge de um estágio supervisionado em educação infantil realizado em uma escola municipal localizada na região metropolitana de Belém, no estado do Pará. A metodologia adotada para refletir sobre a experiência foi a pesquisa colaborativa. Os resultados ratificam a importância da referida disciplina no que diz respeito ao fortalecimento das pontes entre a Universidade e o sistema educacional municipal ao encampar de maneira dialógica e investigativa os desafios sociopolíticos diários enfrentados pela equipe gestora e pelo corpo diretivo da escola ao mesmo tempo em que proporciona aos estudantes do curso de licenciatura plena a oportunidade de estabelecerem uma aproximação com a realidade teórica e prática da identidade pedagógica.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Educação infantil; Projeto político pedagógico; Prática pedagógica.

¹ Doutora em educação. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5064-0324>. E-mail: isabellneri@ufpa.br.

² Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia. Universidade Federal do Pará, Belém-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0500-4258>. E-mail: cibellyalcantara13@gmail.com.

³ Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2134-2266>. E-mail: claramaylane48@gmail.com.

⁴ Graduando do curso de licenciatura plena em Pedagogia. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0664-4294>. E-mail: joaoviniciusdosreiscaldas@gmail.com.

Introdução

Este artigo se debruça sobre uma experiência de estágio supervisionado desenvolvida em uma unidade municipal de educação infantil localizada no município de Belém, capital do Estado do Pará. A experiência foi realizada no âmbito da disciplina de estágio supervisionado em educação infantil II, que é componente curricular do curso de licenciatura plena em pedagogia oferecido pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Em particular, o objetivo do artigo é apresentar a reflexão mobilizada pela seguinte pergunta de pesquisa: como o estágio supervisionado em educação infantil pode dinamizar processos formativos e reflexivos que levem a e o estudante de pedagogia a adquirir ferramentas que viabilizem o manejo de um trabalho pedagógico que não ignore as especificidades que abarcam as infâncias?

Os passos metodológicos trilhados

Em meio ao processo de escolha das trilhas investigativas, levamos em consideração uma metodologia que nos proporcionasse as condições para realizar o esforço de sistematizar as experiências pedagógicas proporcionadas pelo estágio supervisionado em educação infantil. Nessa direção, adotamos a pesquisa colaborativa, uma vez que segundo André (2012)

Participar de uma investigação tem sentido quando por meio dela abre-se a possibilidade de o aluno-mestre tomar consciência da fragilidade do conhecimento, perceber incertezas e conflitos teóricos, as lutas por recursos e as relações de poder envolvidas nesses processos [...] não é qualquer tipo de pesquisa que contribui para o processo de formação docente. Para esse propósito é necessário que as investigações estejam relacionadas às questões do ensino ou da prática pedagógica (p. 20).

Nesse sentido, acreditamos que a disciplina de estágio supervisionado em educação infantil é um campo fértil para o exercício de aproximação do estudante de pedagogia com a realidade educativa sobretudo da primeira infância, de modo a compreender de que maneira os corpos diretor e docente de uma instituição escolar realizam esforços pedagógicos no sentido de garantir um desenvolvimento integral da criança com requintes de qualidade, a partir da governança popular materializada pela institucionalização da gestão democrática e da dinamização de um Projeto Político Pedagógico que expresse a concepção de infância conectada aos desafios contemporâneos e às práticas pedagógicas.

O estágio na formação do pedagogo

Há uma vasta literatura acumulada que ratifica a importância da disciplina de estágio supervisionado para a formação do pedagogo, uma vez que se trata de um componente curricular de integração, colaborando principalmente para o fortalecimento do binômio teoria e prática (Pimenta e Lima, 2018).

Como efeito, em tempos onde há um agravamento das crises teóricas, epistêmicas e identitárias do trabalho pedagógico (Silva Júnior, 2021), é importante que os estudantes de pedagogia possam, desde o começo da graduação, compreender e vivenciar o sentido ampliado de docência, conscientes de que ela não se resume à prática do ensino e aprendizagem, já que este ofício também se encarrega de investigar o fenômeno educativo a partir de uma consubstanciada dimensão teórica transfronteiriça e conectada aos tecidos político, cultural e social concretos, dito de outro modo, uma educação socialmente referenciada (ANFOPE, 2024).

Isso significa que a gestão do ensino e da aprendizagem, dos recursos humanos, técnicos e financeiros, as epistemologias da educação, teorias do ensino, metodologias de aprendizagem, além da produção e propagação de conhecimentos tecnológicos e científicos também estão no escopo do desafio de legitimar a complexidade do sentido de docência.

No entanto, os múltiplos sentidos e significados que constituem a identidade profissional, epistêmica e teórica da pedagogia não podem cometer a inobservância das idiossincrasias da educação infantil, no sentido de que nesta etapa do processo educativo devem ser priorizadas atividades que instiguem vivências sociais, afetivas e lúdicas que se corporificam nas brincadeiras e no binômio cuidar e educar (Kramer, 2006).

Nesse sentido, a disciplina de estágio supervisionado em educação infantil possibilita à e ao estudante de pedagogia a realização de análises de conjuntura, envolvimento em processos investigativos, estabelecimentos de inferências, confrontamentos entre as hipóteses que gravitam em torno de uma referida temática e a sistematização de inúmeros dados, além de compreender a totalidade da educação básica, tal como os fenômenos educativos que se apresentam em organizações sociais paralelas à escola, sempre em diálogo com as distintas perspectivas teóricas que se debruçam sobre a infância.

Nessa direção, o processo formativo adotado por este componente curricular costuma priorizar o momento de elaboração de um projeto pedagógico, uma espécie de planejamento guarda-chuva, que viabilizará a realização de ações pedagógicas que se materializam sobretudo em instituições municipais de educação infantil.

Este ato de planejar, vale ressaltar, é antecedido por um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição que se apresenta como lócus de investigação e de reflexão sobre a prática, ao mesmo tempo em que realiza uma observação diagnóstica da rotina pedagógica, cartografando as possíveis contradições entre a referida carta de intenção e as atividades planejadas, organizadas e executadas pelas professoras.

Assim, à medida que os estudantes vão compreendendo os espaços de educação infantil sob as lentes epistêmicas, questionamentos começam a acenar no horizonte, tais como: qual é a concepção de infância que prevalece na creche? De que forma este entendimento se manifesta tanto no planejamento global da instituição quanto nas ações educativas fomentadas por cada professora? As relações de poder são democráticas ou hierarquizadas? A instituição estaria se esquivando do objetivo precípuo que consiste em oferecer as condições para que a criança possa se desenvolver em sua totalidade, respeitando a sua faixa etária e seu momento educativo?

Um olhar para a instituição

A instituição onde a disciplina de estágio supervisionado em educação infantil tomou corpo está sediada em um prédio amplo, com salas climatizadas, refeitório e banheiros, que desfrutam de uma estrutura satisfatória, embora a área externa não possua muitos brinquedos e áreas arborizadas. Localizado em bairro nobre, o espaço educativo atualmente possui uma expressiva população infantil oriunda de classes abastardas, um contraste considerável se compararmos com os anos de 1980 e 1990 – recorte histórico marcado por uma quantidade expressiva de crianças oriundas de grupos sociais em condição de vulnerabilidade que preenchiam as vagas.

De acordo com os profissionais lotados neste espaço educativo infantil, o perfil das crianças nele matriculadas passou por transformações impulsionadas pela digitalização dos serviços sociais, pois a exclusão digital somada ao analfabetismo foram fatores preponderantes para que as classes populares ficassem à margem do processo de matrícula. Ainda segundo o corpo técnico, a grande rotatividade constitutiva dos contratos temporários obstaculiza a realização da busca ativa, importante elo entre esta unidade de educação infantil e as periferias que gravitam em seu entorno.

Esse é o pano de fundo onde se desenha o cotidiano pedagógico da instituição, que inicia às 07 horas da manhã, com a finalização das tarefas educacionais e administrativas sempre às dezessete horas. Portanto, trata-se de um espaço que funciona em tempo integral, com a exceção de algumas crianças. Um primeiro aspecto que a disciplina permitiu aferir é a delimitação da diferença entre educação integral e tempo integral. Há uma nítida descontinuidade das atividades que ocorrem entre os dois turnos. Certamente que a ausência de tal fluidez pedagógica e otimização da organização dos

tempos e dos espaços é um espelho do engavetamento do PPP, das relações interpessoais fraturadas, da rotatividade do corpo docente e do “sequestro” da hora pedagógica por parte das instâncias administrativas superiores – aspectos que serão discutidos nas próximas seções.

Em meio a esse agrupamento de embates, consideramos que o maior agravante é a presença de práticas espontaneístas. A despeito dos problemas que cruzam a trajetória dos profissionais da educação, as práticas pedagógicas pensadas para a educação infantil devem ser cientificamente embasadas. Pois:

As diversas situações cotidianas que ocorrem nas creches e pré-escolas possibilitam à criança a construção de novos significados e a modificação de outros anteriormente formulados conforme o educador também organiza a atividade e seleciona os materiais para ela explorar, limitando o leque de significações trabalhadas a cada momento e apresentando certas definições ou exemplos (Oliveira, 2013, p. 222).

O fato de a disciplina de estágio em educação infantil do curso de pedagogia do ICED/UFPA ocorrer em 2 semestres possibilita aos estudantes o acompanhamento de um mesmo espaço educacional por um certo tempo. Assim, no decorrer de um ano chamou atenção o fato de as professoras não apresentarem, em sua maioria, proposições e metas pedagógicas, evidenciando que ainda estavam estagnadas na fase “do acolhimento e adaptação das crianças.”

Após o diagnóstico e constitutivo exercício de mapeamento dos aspectos críticos presentes no trabalho docente, iniciamos um processo dialógico com as crianças. Exercícios de observação e escuta dinamizados por brincadeiras e vivências lúdicas foram cruciais para assimilar os temas que mais instigam a curiosidade das meninas e meninos matriculados na instituição. Dentre as temáticas, o destaque ficou por conta da Conferência das Partes (COP) sobre clima que ocorreu em Belém em 2025. De certa forma, não apenas a rede pública estadual, mas sobretudo a municipal voltou as suas atenções para a COP 30. As crianças receberam materiais escolares e pedagógicos que possuíam a logo do evento e o corpo docente começou a desenvolver uma série de atividades e projetos ligadas à temática ambiental.

Emergiu, assim, uma significativa curiosidade sobre a forma como o espaço iria mergulhar neste assunto, uma vez que há uma rotina pouco flexível onde não há um amplo diálogo entre as 22 crianças que constituem a turma de maternal, protagonista deste relato, e as professoras. Ou seja, a comunicação é muito mais prescritiva do que interativa e afetiva, aspecto que Baptista (2022) vem apontando em seus estudos ao analisar outras realidades educacionais. Em particular, após a primeira refeição (geralmente um lanche rápido), no momento da ida para o parque, há uma total desconexão entre as professoras e as crianças, uma vez que as primeiras costumam se ausentar para se dedicarem a outras ocupações, delegando aos estudantes de pedagogia a tarefa de acompanhar este momento.

Sem cair nas armadilhas do maniqueísmo, uma vez que não queremos negligenciar o recrudescimento da precarização do trabalho docente, não podemos deixar de atentar para o desprestígio da educação infantil. Afinal, como afirmam Kramer (2006) e Campos (2013), quanto menor é o educando maior é a desvalorização do profissional da educação que se responsabiliza pela organização do seu processo pedagógico. De acordo com a gestora e as coordenadoras, de fato, as famílias tratam as professoras de modo desrespeitoso e expressam uma interpretação equivocada da prática pedagógica, comparando esse ofício a um berçarismo – um ofício inteiramente pragmático. Essa constatação nos motivou a nos deter na análise das concepções de infâncias veiculadas pelas práticas pedagógicas, que desenvolveremos na próxima seção.

O movimento pendular que predomina no Brasil a respeito da concepção de infância

Kramer (2006) destaca que os conceitos de infância e de criança não são constitutivos, já que o primeiro está ligado às características psíquicas e biofísicas. Dito de outro modo, a humanidade sempre foi consciente de que os primeiros anos de vida exigem que a população infantil conte com o auxílio das gerações mais velhas para que possa suprir as suas necessidades fisiológicas básicas.

O advento da revolução industrial exigiu que a população europeia se preparasse para os novos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que irradiavam do Iluminismo, função que deveria ser cumprida pela instituição escolar. Nesse mesmo recorte historiográfico há o advento da família nucleada, composta por uma separação explícita entre os papéis de gênero, onde o homem, a figura paterna, deveria ser o provedor da casa, e a mulher, a imagem materna, ao exercer a maternagem combinada às tarefas domésticas, seria a principal responsável pela educação das crianças.

Com efeito, enquanto a população infantil oriunda de famílias abastardas recebia uma educação comprometida com o seu desenvolvimento global, as crianças das periferias da Europa eram submetidas a processos pedagógicos pautados na dimensão instrumental do cuidar, embasados no errôneo entendimento de que elas e suas famílias não teriam as plenas condições para conquistarem uma emancipação social por conta da privação cultural.

O modelo de privação cultural era, inclusive, corroborado por pseudoteorias oriundas da psicologia, antropologia e linguística.

Os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não conseguem dar aos filhos (“carentes culturalmente”) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade. *O pré-escolar, nesse caso, constituiria uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. Atribui-se, assim, a esse nível de ensino, a função de realizar a mudança social*, sem colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida que determinam a carência material e cultural [...] fica-se, assim, isento de realizar ações significativas que visem solucionar problemas sociais atuais (Kramer, 1982, p. 55; grifo nosso).

Nesse contexto, ainda segundo Kramer (1982), do ponto de vista filosófico e epistêmico, uma dupla concepção de infância se corporificava: de um lado um entendimento de que a criança é um ser essencializado, ingênuo e cuja vivência em sociedade corrompe a sua inocência e do outro a ideia de que a pessoa pequena, especialmente aquela oriunda das classes populares, apresenta uma índole duvidosa, necessitando, assim, de uma pedagogia doutrinária e capaz de domar os seus instintos por meio de uma proposta educacional pautada no fundamentalismo e em atividades funcionais de pré-leitura e de pré-escrita.

Portanto uma concepção essencializada de infância, responsável por ignorar o fato de a criança ser um sujeito histórico e em pleno processo de socialização, compete com uma leitura adultocêntrica de educação infantil, balizadora da tese de que a população infantil necessita, de modo cada vez mais precoce, submeter-se a práticas pedagógicas funcionalistas e que menosprezem as dimensões lúdicas e artísticas.

Nesse sentido, as duas perspectivas caracterizam um movimento pendular onde ora prevalece o autoritarismo, ora o espontaneísmo em meio a um cenário educacional em que a figura central da pedagogia, como apontam Pimenta e Severo (2021), é pulverizada. No Brasil, tais questões não podem deixar de ser debatidas sem levar em consideração as estruturas sócio-raciais do país.

Enquanto a população infantil branca e oriunda das classes abastardas desfrutava dos modelos de jardim de infância comprometidos com o desenvolvimento global, as meninas e meninos negros das periferias contavam com as instituições filantrópicas e espaços de amamentação improvisados nas indústrias, evidenciando que durante um grande período da história educacional brasileira a educação infantil não era sequer considerada uma política de Estado.

A atuação do governo brasileiro, sobretudo na “era Vargas”, onde a educação e a saúde ocupavam a mesma pasta ministerial, consistia em apenas fiscalizar as ações isoladas de médicos, sanitaristas e pediatras que administravam instituições filantrópicas onde as bases pedagógicas eram asfixiadas por uma vertente funcionalista da medicina, o sanitarismo:

A perspectiva médico-higienista se destaca na produção de um modelo institucional que compõe a base estruturante da constituição histórica da docência na creche, corporificado nas práticas educativas e assistenciais. No contraponto e no desvio da perspectiva sanitarista, médica e higienista, é importante construir um olhar para o bebê e para a criança pequena como sujeitos ativos (Arenhart; Guimarães; Santos, 2018, p. 178).

Assim, a partir de uma concepção instrumental do cuidar, as ações não passavam de medidas profiláticas, orientações sobre amamentação e campanhas de vacinação, sem que houvesse espaço para a promoção de um trabalho pedagógico científico e corporificado. Tal contexto atravessou a ditadura varguista, perpassando por vários momentos da história brasileira até chegar ao regime

O estágio supervisionado em diálogo com as infâncias: o projeto político pedagógico e a prática pedagógica na educação infantil
ditatorial, onde os movimentos encabeçados pelas mães-trabalhadoras foram às ruas reivindicar por uma educação de qualidade para as suas crianças.

Com a reabertura democrática e o consequente processo de elaboração da constituinte, seguida do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a educação infantil deixa de ser considerada pré-escola e passa a adquirir o status de primeira e mais importante etapa da educação básica sob a égide da legitimação das singularidades que constituem o processo educativo infantil (Kramer, 2006).

Todavia, os desafios ainda são imensuráveis. Desde o início dos anos 2000, as distintas versões do Plano Nacional de Educação (PNE) ainda não conseguiram cumprir metas históricas como a ampliação do custo-aluno-qualidade, o fortalecimento do direito de participação das comunidades indígenas e quilombolas nos Conselhos a fim de que possam deliberar sobre a questão da merenda e da gestão do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) até o presente momento, da obrigatoriedade da matrícula para as crianças de 0 a 3 anos e da efetividade da política de educação integral para a população infantil que abrange a faixa etária de 4 e 5 anos.

Na mesma direção, é crucial retomar os preceitos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de 2015, que consiste na articulação entre formação inicial e continuada somada à valorização dos profissionais da educação (Felipe; Cunha; Brito, 2021).

Enquanto esse olhar não for construído, irá predominar um trabalho pedagógico em sua maioria pragmático e burocratizado, que compromete tanto a consubstancialidade do cuidar e educar como também os processos de interação lúdica com a criança, o direito de brincar enquanto pilar da educação infantil e a promoção de um ambiente que proporcione à pessoa pequena a integralização e o fortalecimento de um sentimento de pertencimento em relação ao espaço educacional (Kramer, 2006).

Dito de outro modo, a maioria das crianças não desfruta de um espaço lúdico que instigue a criatividade, a ampliação de vivências sociais e afetivas e o ato de explorar. As poucas atividades realizadas nas áreas externas das instituições que acompanhamos, a exemplo dos parques, são marcadas pelo espontaneísmo, ausência de interação entre as meninas e meninos e as professoras e dispersão por parte das profissionais da educação que estão quase sempre com as atenções voltadas para as telas ou para outras ocupações.

As consequências de tal rotina educacional desordenada se refletem na elaboração superficial dos relatórios e portfólios, documentos pedagógicos fundamentais para acompanhar, pesquisar e propor ambientes que sejam sensíveis e coerentes às etapas de desenvolvimento das crianças e às especificidades territoriais, sócio-raciais e culturais que fazem parte das infâncias plurais de geografias como a Amazônia, inviabilizando processos pedagógicos que levem a criança, de maneira gradativa, a

ganhar intimidade com a cultura letrada. Nessa direção, que caminhos epistêmicos podem e devem ser trilhados? Evidentemente que alguns intelectuais ajudam a pensar em resistências propositivas.

Vigotski (2012) e Pikler (2010), por exemplo, indicam que os primeiros anos de vida devem ter como prioridade o processo de construção e de fortalecimento da comunicação da criança, percurso que segundo Baptista (2022) se materializa nos momentos de interação entre ela e o adulto de referência, a exemplo das contações de histórias, do folhear de livros, escrita de bilhetes e cartas, bem como a promoção de brincadeiras envolvendo os preceitos da oralidade e da escrita.

Trata-se, assim, de a e o docente reconhecerem que a criança é um ser social, pois:

O primeiro ano de vida é marcado pela contradição entre a máxima sociabilidade da criança pequenininha e sua mínima possibilidade de comunicação [...] “a primeira necessidade social da criança”, criada a partir da relação que estabelece com o adulto. Isso implica que a atenção do adulto deve estar orientada para promover – que podemos entender como ensinar – essa comunicação. Seu esforço deve ter como objetivo estabelecer essa comunicação com o bebê desde os primeiros dias de vida em todos os momentos de cuidado (Mello; Singulani, 2014, p. 884).

Portanto, não podemos deixar de enfatizar a importância de teóricos como Piaget (2024) e Vigotski (2012), que apresentaram interessantes propostas teóricas e epistêmicas para romper com o movimento pendular protagonizado pela perspectiva essencialista de um lado e a interpretação adultocêntrica do outro a respeito da infância, responsáveis por interpretar a criança apenas como uma condição etária, um “vir a ser”.

Para o primeiro, por exemplo, intelectual imortalizado nos cursos de pedagogia e de psicologia, a socialização era crucial para o desenvolvimento infantil. A educação infantil, em seu entendimento, ao partir das interações e das brincadeiras, é o elixir do desenvolvimento da autonomia, uma vez que a socialização entre crianças viabiliza a vivência de relações horizontais. No entanto, algumas críticas foram desferidas sobre os estudos piagetianos, especialmente em relação ao fato de ele não levar em consideração a pluralidade das infâncias. Perspectiva oposta é apresentada por Vigotski (2012), que se preocupou em priorizar em seus estudos um processo educativo libertador, uma vez que estava comprometido com o desenvolvimento da personalidade consciente (Teixeira, 2022). Dito de outro modo, para este psicólogo soviético e marxista, no contexto da nova psicologia, a educação seria a primeira palavra. Contemporânea de Vigotski foi a pediatra húngara Emmi Pikler (2010), ainda que os dois não tenham realizado intercâmbios epistêmicos por questões geopolíticas, visto que Budapeste sofreu com invasões bélicas alemãs e soviéticas. Também essa autora combateu com veemência as obsoletas teorias que defendiam o modelo de privação cultural, afirmando que nos primeiros anos de vida, a criança está em um momento de profícuas interações sociais, embora ainda esteja em uma fase embrionária de comunicação. O desenvolvimento de sua ação comunicativa, por sua vez, deve ser instigado por um trabalho pedagógico cientificamente e éticamente comprometido com os direitos

das infâncias. Nessa direção, o binômio educar e cuidar apresenta um papel primordial. Uma vez que os momentos de alimentação, higiene e outras tarefas ligadas ao cuidado infantil permitem a criação de vínculos pedagógicos entre as crianças e os adultos de referência (Kramer, 2006).

A relação dialética entre a criança, a professora e o meio social organizado pela última se manifesta através destes vínculos, principalmente na forma como a educadora explica à criança a origem do alimento e o processo de preparo das refeições, explorando os conhecimentos correspondentes à educação em sua totalidade, através de um manejo pedagógico sensível às linguagens interdisciplinares brincantes da infância. Ou seja, a população infantil é gradativamente instigada a construir uma relação orgânica com as tramas sociais, corporais e territoriais.

Da mesma forma, os cuidados com a higiene, a exemplo do banho, são excelentes oportunidades pedagógicas para que as meninas e meninos tenham contato com novas palavras de modo a ampliar o seu vocabulário, pari passu ao desenvolvimento da consciência psicomotora. Dito de outro modo, a criança vai amadurecendo uma postura reflexiva a respeito da importância de proteger o seu corpo, de ter contato com hábitos saudáveis e de compreender que as relações sociais e afetivas também abarcam sentimentos como empatia e solidariedade.

À medida que a criança vai adquirindo intimidade com esse cotidiano pedagógico, ampliando a sua oralidade e aperfeiçoando a sua memória sonora, a autonomia vai paulatinamente se corporificando, oferecendo à pessoa pequena as condições necessárias para que possa realizar sozinha as tarefas do cuidado, ainda que sob os olhos atentos do adulto de referência.

A aquisição da consciência psicomotora e o instigar da oralidade impulsionam a criança a explorar cada vez mais o ambiente educacional, a interagir com os materiais pedagógicos e com a natureza. Necessitando, assim, de um trabalho pedagógico comprometido em realizar processos sistemáticos de observação, registro e estudos, mesclando princípios filosóficos com as entropias do cotidiano infantil, a fim de que sejam realizados planejamentos pedagógicos afinados aos momentos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança. Tal perspectiva se torna ainda mais importante, vale ressaltar, quando nos deparamos com os desafios da inclusão.

No entanto, trata-se de um cenário ainda muito distante da grande maioria das instituições de educação infantil paraenses. Segundo os estudantes da disciplina de estágio supervisionado em educação infantil, as atividades caracterizadas pela comunicação pedagógica entre as profissionais da educação e as crianças que, a título de ilustração, devem ser mediadas pelos livros e por vivências afetivas ainda são muito raras – informação que é confirmada pelos próprios corpos diretivos dos referidos espaços. Ora, se a ausência de momentos literários se faz presente na instituição, certamente que as crianças também não têm amplo acesso aos livros, condição fundamental para instigar na população infantil o exercício da consciência fonológica e de um futuro processo de alfabetização prazeroso, autônomo e que atenda às necessidades sociais e afetivas das crianças (Morais, 2019).

Em muitos momentos de observação e de registro, levantamos a hipótese que o descompasso entre a concepção de infância enquanto um ser social e eivado de direitos, balizada pela proposta pedagógica de uma das instituições que foi palco de nossas vivências epistêmicas e pedagógicas sob o escopo do estágio, e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras possui como causa o fraturamento das relações interpessoais, contribuindo para a promoção de um ambiente hostil e responsável por erguer verdadeiras barricadas entre as metas sistematizadas pelo plano de ações estratégicas e a concretização de tais objetivos.

Nesse sentido, no próximo tópico tentaremos nos debruçar sobre as filigranas que constituem os diários embates dos quais a gestão na educação infantil deve encampar e que obstaculizam ações urgentes como a formação continuada para as e os profissionais da educação.

Quando a “carta náutica pedagógica é rasgada”: os desafios da gestão nas instituições de educação infantil e o papel das universidades neste cenário

Como aponta Nascimento (2024), é papel de gestoras e coordenadoras, a partir do manejo da legislação, das políticas e diretrizes educacionais, bem como, acrescentamos, das especificidades que abarcam principalmente o desafiador processo pedagógico da educação infantil em construir de modo colaborativo as finalidades educacionais, acompanhando pedagogicamente o corpo docente e contribuindo para o fortalecimento da formação continuada para que a população infantil tenha direito a uma educação de qualidade, priorizando o respeito à criança enquanto pessoa pequena e sendo balizadora dos preceitos apregoados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Conforme apontamos em parágrafos anteriores, a proposta pedagógica de fato coloca as crianças, suas linguagens, brincadeiras e experiências no centro do processo de desenvolvimento integral ainda que com algumas limitações. Portanto, os objetivos políticos e pedagógicos da instituição buscam dialogar com a natureza infantil como forma de contribuir para a organização do meio social a fim de que a criança possa vivenciar atividades criativas e afetivas, sem deixar de reconhecer o protagonismo da família no processo. Consequentemente, a instituição afirma em sua carta de intenção que está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.

Vejamos o que diz este importante documento:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 1998, p. 18; grifo nosso).

Não podemos deixar de destacar que a instituição de educação infantil onde foi realizado o estágio é a única da região metropolitana de Belém que possui o Atendimento Educacional Específico (AEE), um dos motivos que explica a existência de uma extensa lista de espera para a realização das matrículas. No entanto, não identificamos no corpo da redação do PPP qualquer estratégia pedagógica voltada para a otimização e sistematização de ações voltadas para as crianças com deficiência. Isso justifica o fato de nenhuma das professoras de turmas com crianças neurodivergentes nunca terem mencionado ou partilhado o Plano Educacional Individualizado (PEI).

Nessa esteira, tanto a gestão quanto a coordenação pedagógica encontram dificuldades em estabelecer uma integração entre a responsável pelo AEE e as demais docentes. A vivência diária nos permitiu aferir as incontáveis vezes em que as crianças com deficiências não visíveis, a exemplo daquelas que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram retiradas dos espaços pedagógicos comuns pela professora da educação especial sem que a educadora responsável pela turma fosse consultada.

O estremecimento das relações interpessoais ultrapassa a esfera profissional e chega até as famílias. Não há um diálogo permanente com os responsáveis da população infantil com deficiência regularmente matriculada na instituição levando ao açodamento de assédios morais, agressões verbais e na interrupção de um acompanhamento holístico do desenvolvimento das crianças.

A interação destes componentes leva uma combustão extremamente danosa, cuja conta de chegada foi o afastamento de pelo menos duas gestoras respaldado por laudos psiquiátricos. Aplicativos de conversa tiveram que ser encerrados por conta do linchamento virtual sofrido pelo corpo diretivo, sobretudo pelas coordenadoras pedagógicas que são impedidas pelas próprias professoras de acompanharem os planejamentos e as atividades realizadas com cada uma das turmas.

O platô das crises sistêmicas sofridas por este espaço se consolidou no ano de 2025, momento em que um novo grupo político, de tendência reformista e gerencialista, passa a assumir a secretaria de educação, perseguindo gestoras, afastando professoras, privatizando a merenda escolar e, o mais preocupante, retirando dos profissionais da educação a carga horária reservada para o planejamento e para os projetos de formação continuada que contavam com o apoio de pesquisadoras e docentes das universidades públicas.

Diante de tal cenário, consideramos ser primordial que as universidades públicas, especificamente as suas faculdades de educação, estejam no chão da educação básica, de modo a renovar os pactos entre as instituições públicas de ensino superior e os contextos políticos, sociais e culturais amazônicos, sobretudo dos sistemas educacionais, de modo a garantir um processo formativo socialmente referenciado para os seus discentes.

Afinal, se quisermos que a universidade não seja mais refém de um modelo incompleto, onde a excelência é restrita e a precarização ampliada, devemos fortalecer as pontes com a sociedade, processo que se torna viável graças à pesquisa, extensão e ensino, este último que se materializa sobretudo no que se refere à disciplina de estágio supervisionado que já possui em seu DNA o amálgama entre a teoria e a prática, bem como a dialética entre o instituído e o instituínte.

Nas palavras de Pimenta e Lima (2018):

Os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, aliados a ética profissional, competência e compromisso deverão integrar o campo de conhecimentos trabalhados no estágio por meio de procedimentos de pesquisa, que tenha por objetivo a construção da identidade docente. Para isso, contribuem também os estudos e as análises da prática pedagógica que ocorre nas escolas a partir dos aportes dos campos do Currículo, da Didática e da Prática de Ensino (p. 61).

Uma práxis que ao estreitar os laços entre as formações inicial e continuada de profissionais da educação apresenta potencial para que tanto o corpo diretivo e técnico, bem como o corpo docente e a comunidade escolar em geral possam analisar o trabalho pedagógico sob uma moldura teórica-reflexiva.

Considerações finais

As disciplinas de estágio supervisionado têm mostrado cada vez mais a sua importância para o curso de licenciatura em pedagogia. Diante de tal relevância, consideramos que o maior desafio consiste no fortalecimento da integração entre elas e projetos de extensão inclinados para propostas de formação continuada para e com professores da educação básica.

Essa articulação torna-se ainda mais evidente quando nos reconhecemos a importância de não subestimar as pontes entre a elaboração do Projeto Político Pedagógico – documento responsável por expressar a identidade da instituição educacional e consequentemente a sua autonomia – e a materialização de sua função balizadora no que diz respeito à promoção qualidade da educação infantil e os processos de elaboração, execução e avaliação do planejamento educacional.

Nesse contexto, o estágio supervisionado em educação infantil evidencia que ainda há incontáveis obstáculos no que diz respeito à elaboração autônoma e politizada dos projetos pedagógicos das escolas que constituem a rede municipal de Belém, capital do estado do Pará, e os consequentes planos de aula e planejamentos estratégicos a serem elaborados respectivamente pelos corpos docente e diretivo.

Ao mesmo tempo, constatou-se que o movimento pendular protagonizado pelo espontaneísmo de um lado e uma concepção adultocêntrica de infância do outro ainda predominam

O estágio supervisionado em diálogo com as infâncias: o projeto político pedagógico e a prática pedagógica na educação infantil

no microcosmo das referidas instituições, indicando que as traduções realizadas a respeito do desenvolvimento infantil estão apartadas de problemáticas contemporâneas e de impasses sociopolíticos, a exemplo das desigualdades econômicas constitutivas dos impactos ambientais que afetam principalmente as classes populares que são alijadas das grandes arenas onde desfilam os principais debates que definem os rumos das políticas educacionais.

Nesse sentido, a disciplina de estágio supervisionado, levada pelo objetivo cardeal de advogar pela perspectiva histórico-crítica de infância em tessitura com as propostas de Anne Pikler, e que portanto considera as crianças, incluindo os bebês, enquanto pessoas pequenas dignas de exercer uma cidadania de primeira classe, oferece ferramentas para que gestores, coordenadores, docentes da educação básica e estudantes de pedagogia passem a compor uma comunidade reflexiva, crucial para o advento de uma educação emancipatória que encampe uma luta a favor do desenvolvimento integral das crianças, bem como da legitimação da dimensão científica presente no cerne do trabalho pedagógico que se materializa nesta importante etapa da educação básica.

Referências

ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed 12^a ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARENHART, D.; Guimarães, D.; Santos, N.O. Docência na creche: o cuidado das crianças de 0 a 3 anos. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1677-1691, 2018.

ANFOPE, **Boletim ANFOPE**, v. 2, n. 1, nov. 2024. Disponível em:
<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2025/01/BOLETIM-01-2024-rev.pdf>. Acesso em 12 dez. 2025.

BAPTISTA, M.C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16, p. 15-32, 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M.M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. São Paulo, **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, 2013.

FELIPE, E.D.S; CUNHA, E.R.; BRITO, A.R.P. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitoria da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de pesquisa**, n. 42, p. 54-62, 1982.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais: Educação Infantil E/E Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

MELLO, S.A.; SINGULANI, R.A.D. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequeninha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, 2014.

MORAIS, A.G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. São Paulo: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, I.S. do. **Gestão da educação a coordenação do trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Contexto, 2024.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 5^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 2024.

OLIVEIRA, Z. de M.R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

PIKLER, E. **Moverse en libertad, desarollo de la motricidad global**. Madrid, Narcea, 2010.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, S.G.; SEVERO, J.L.R. de L. **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez 2021.

SILVA JÚNIOR, C.A. da. Profissão de pedagogo (a) da escola pública. In: PIMENTA, S.G.; SEVERO, J.L.R. de L. **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

TEIXEIRA, S.R. dos S. A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, n. 47, 2022.

VIGOTSKI, L.S. **Mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

Abstract

This article emerges from a supervised internship in a childhood education carried out at a municipal school located in the metropolitan region of Belém, in the state of Pará. The methodology adopted to reflect on the experience was collaborative research. The results confirm the importance of this discipline in strengthening bridges between the University and the municipal educational system by embracing in a dialogical and investigative manner the daily sociopolitical challenges faced by the school's management team and governing body, while at the same time providing students on the full degree course with the opportunity to establish an approximation with the theoretical and practical reality of pedagogical identity.

Keywords: Supervised internship; Early childhood education; Political pedagogical project; Pedagogical practice.

Resumen

Este artigo surge de una práctica supervisada en educación infantil realizada en una escuela municipal ubicada en la región metropolitana de Belém, en el estado de Pará. La metodología adoptada para

reflexionar sobre la experiencia fue la investigación colaborativa. Los resultados confirman la importancia de esta disciplina en el fortalecimiento de puentes entre la Universidad y el sistema educativo municipal al abrazar, de manera dialógica e investigativa, los desafíos sociopolíticos cotidianos que enfrenta el equipo directivo y el órgano de gobierno de la escuela, al tiempo que se ofrece a los estudiantes de la carrera completa la oportunidad de establecer una aproximación a la realidad teórica y práctica de la identidad pedagógica.

Palabras clave: Pasantía supervisada; Educación infantil; Proyecto político pedagógico; Práctica pedagógica.