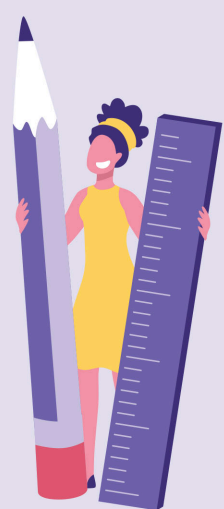





Ares da Educação e suas representações multidisciplinares



Otainan da Silva Matos
Suzana Andréia Santos Coutinho
Kátia Regina dos Santos Castro
(Orgs.)





Essa obra tem como finalidade apresentar fundamentos sobre a educação nas suas mais diversas áreas e campos de estudos. Foram realizadas pesquisas a respeito disso e desenvolvidas por estudantes e professores que encaram a educação como uma mudança positiva. Tem como propósito também, incentivar formadores a ter e manter uma boa conduta em prol do ensino e do aprendizado de ambas as partes. A educação é a fonte e segredo para a liberdade, para o sucesso e para decidir os valores, as missões e as visões de mundo individual e coletivo.



Ares da educação e suas representações multidisciplinares

Ares da educação e suas representações multidisciplinares

Organizadores

Otainan da Silva Matos
Suzana Andréia Santos Coutinho
Kátia Regina dos Santos Castro



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MATOS, Otainan da Silva; COUTINHO, Suzana Andréia Santos; CASTRO, Kátia Regina dos Santos (Orgs.)

Ares da educação e suas representações multidisciplinares [recurso eletrônico] / Otainan da Silva Matos; Suzana Andréia Santos Coutinho; Kátia Regina dos Santos Castro (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

602 p.

ISBN - 978-65-5917-349-5

DOI - 10.22350/9786559173495

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Multidisciplinares; 2. Pedagogia; 3. Docência; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Prefácio **11**

José Antonio Moraes Costa

Apresentação **14**

Suzana Andréia Santos Coutinho
Kátia Regina dos Santos Castro
Otainan da Silva Matos

Capítulo 1 **27**

Formação docente versus experiências estéticas na educação infantil

Kátia Regina dos Santos Castro
Otainan da Silva Matos
Suzana Andréia Santos Coutinho

Capítulo 2 **39**

Currículo na educação infantil: a escuta e a fala de crianças pequenas

Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira
Francinete Oliveira Colins
José Carlos de Melo

Capítulo 3 **59**

As competências socioemocionais na promoção da qualidade da educação: impactos na aprendizagem de crianças pequenas da educação infantil

Andréa Carolina Nascimento Silva
Otainan da Silva Matos

Capítulo 4 **74**

O resgate histórico da casa da roda na Santa Casa de misericórdia do Maranhão: entre a educação e a assistência

Ilana Silva Sousa
Ione da Silva Guterres

Capítulo 5 **96**

Políticas públicas para la formación de educadores para la educación infantil en Brasil: la experiencia de cedei y ceeci en Maranhão

José Carlos de Melo

Capítulo 6

121

Vivências do projeto corujinhas leitoras

Joselma Santos Viana
Flávia Fernanda Ramos de Sousa

Capítulo 7

129

O lúdico na prática pedagógica dos educadores infantis

Dania Rafaela Ferreira Carvalho
Rita Maria de Sousa Franco

Capítulo 8

159

O processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil a partir das expressões artísticas

Inara Sydia dos Santos Dourado
Hercília Maria de Moura Vituriano

Capítulo 9

198

A importância do letramento na educação infantil: implicações no processo de alfabetização

Andréia Vaz Cunha de Sousa
Otáinan da Silva Matos
José Antonio Moraes Costa

Capítulo 10

212

Análise do Comportamento Aplicada (ABA): estratégias e procedimentos efetivos para a aprendizagem e mudança de comportamentos em crianças autistas

Pedro Teixeira Diniz

Capítulo 11

232

A judicialização da educação: a atuação do professor de educação física e a responsabilidade civil que o cerca

Nara Santos Ferrão Coêlho

Capítulo 12

249

A dimensão afetiva na educação brasileira: analisando alguns documentos curriculares

Talita Furtado Ferreira
José Carlos de Melo

Capítulo 13

269

Análise e reflexões dos aspectos legais do currículo formal diante do cenário da pandemia

Ana Cristina Souza Silva
Israel Alves de Ananias Medeiros
Maria Jose Albuquerque Santos

Capítulo 14

285

O currículo integrado em tempo integral: uma análise sob uma perspectiva interdisciplinar

Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa
Keyllyanne Desterro Cardoso
Suzana Andréia Santos Coutinho

Capítulo 15

301

Avaliação escolar: uma contribuição no replanejamento das atividades pedagógicas do(a) professor(a)

José William Dini Coutinho
Suzana Andréia Santos Coutinho

Capítulo 16

327

Elementos para uma análise crítica da estrutura e organização do Sistema Educacional Brasileiro: aspectos históricos e ideológicos

Danielle Cabral Marinho

Capítulo 17

347

A repercussão da formação continuada de professores(as) na prática docente

Thaliana Cruz Dantas
Mônia Lorena do Nascimento da Silva

Capítulo 18

376

Inteligência artificial na educação: uma revisão rápida no SBIE

Elaine Cristina Casale Carmona
Laissa Duailibe Furtado
Omar Andres Carmona Cortes

Capítulo 19

396

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade da educação: impactos no ensino médio em tempos de pós-pandemia Covid-19

Andréa Carolina Nascimento Silva

Capítulo 20

409

Como a gestão escolar influencia na qualidade do ensino?

Edilene Abreu Corrêa Sampaio
Liliane Matos Corrêa

Capítulo 21

441

As faces da gestão participativa: as contribuições pedagógicas acerca da qualidade do ensino

Otainan da Silva Matos
Suzana Andrea Santos Coutinho
Kátia Regina dos Santos Castro

Capítulo 22 **454**

Gestão escolar na educação básica: vivendo os desafios da educação na era tecnológica

Kátia Cristina Chaves Santos Correia
Antonia de Jesus Chaves Santos Beserra

Capítulo 23 **468**

A relevância da gestão participativa nas instituições escolares

Dania Rafaela Ferreira Carvalho
Erisvan Pereira Carvalho

Capítulo 24 **486**

Arte e educação pós-colonialistas no Brasil

Ângelo Roberto Silva Barros
Otainan da Silva Matos
José Antonio Moraes Costa

Capítulo 25 **514**

A eficácia do feminicídio: qualificadora do homicídio às mulheres transexuais como polo passivo na consideração do contexto psicossocial e educacional

Otainan da Silva Matos
José Antonio Moraes Costa
Ângelo Roberto Silva Barros
Dayane Gomes Melo

Capítulo 26 **560**

Ressignificando o brincar na educação infantil

Angela Maria Leonardo Silva

Capítulo 27 **576**

A educação das relações étnico-raciais: mecanismos de combate ao preconceito e a discriminação racial

Michel Victor de Castro da Silva
Leandra Luiza Gomes do Nascimento

Autores **592**

Prefácio

José Antonio Moraes Costa

É comum dizer que a educação precisa se reportar a normas criteriosamente estabelecidas. Afirmando isso, diz-se que os ensinamentos dos professores devem ser pautados em critérios. Contudo, não basta que eles possam reconhecer, por meio desses critérios, o que diferencia um bom de um mau ensinamento. Os discentes devem outrossim, conhecer e reconhecer as normas que permitem distinguir os processos corretos de pensamento dos processos incorretos, pois enquanto eles o ignorarem, não poderão se tornar cidadãos responsáveis por seus atos e suas próprias atividades cognitivas.

É notório que os regimes escolares atuais estão coagindo para que o centro da efetiva educação seja os alunos, no entanto, ainda é preciso dar mais importância à compreensão dos conceitos gerais, dos valores, das normas e critérios necessários ao ensino e à aprendizagem significativa. Se o objetivo é que os alunos tenham uma educação de qualidade, no qual os mesmos, critiquem, criem, sejam autônomos e reflexivos, urge preencher essa lacuna. Por isso, nada parece mais adequado senão a educação para cumprir essa tarefa árdua.

Torna-se fator de primeira instância, tratar da educação, como um preparo para a vida. Nossa base, que é a educação infantil, tem sua importância em várias práticas que conduz às crianças pequenas ao conhecimento necessário para seu desenvolvimento físico e intelectual. Nos diversos campos da educação infantil, é possível perceber moldes construtores de saberes-fazeres distintos. Nesse rol, os primeiros capítulos

dessa obra, trará uma significativa completude dessa representação do mundo da educação infantil e suas diferentes categorias.

Para que a educação seja motivo de investimento, precisa-se que a pesquisa nessa área cresça consideravelmente. É pesquisando que se pode mostrar a outrem características diferenciadas sobre novos Ares da Educação. O Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, visa trazer novas categorias de ensino nos quais os alunos conhecerão o mundo a sua volta e isso só será possível por meio de prática pedagógicas desenvolvidas pelos professores e pelos alunos conseqüentemente, tornando-se facilitadores desse processo educacional. Assim sendo, nos capítulos posteriores, se trará argumentativas a esse respeito, mostrando que a diversidade na educação é uma categoria favorável para o entendimento daqueles que buscam sair da caverna, como diz Platão.

Nessa senda, para gerir uma instituição, é preciso determinação e muita perspicácia. A gestão escolar é uma condição *sine qua non* à educação, por isso requer normas e critérios específicos por meio de leis que regem os estatutos escolares. É por meio deles que se pode determinar conteúdos, a participação e a construção de documentos necessários para o progresso das instituições. É nesse sentido que se pode ter nas escolas a inclusão de todos aqueles que querem estudar, bem como incluir qualquer ser humano. A escola está a serviço de todos e isso deve estar presente em qualquer documento e gestão.

Essa obra tem como finalidade apresentar fundamentos sobre a educação nas suas mais diversas áreas e campos de estudos. Foram realizadas pesquisas a respeito disso e desenvolvidas por estudantes e professores que encaram a educação como uma mudança positiva. Tem como propósito também, incentivar formadores a ter e manter uma boa conduta em prol do ensino e do aprendizado de ambas as partes. A

educação é a fonte e segredo para a liberdade, para o sucesso e para decidir os valores, as missões e as visões de mundo individual e coletivo.

Apresentação

*Suzana Andréia Santos Coutinho
Kátia Regina dos Santos Castro
Otainan da Silva Matos*

Esta obra intitulada “Áreas da Educação e suas Representações Multidisciplinares” reúne um acervo teórico a partir de contribuições de professores estudiosos e pesquisadores da área da educação, que expressam reflexões e compromissos com todos os aspectos referentes ao campo da Educação e suas especificidades. As discussões acerca da Educação e suas especificidades tem sido constante por todos àqueles que de forma direta e/ou indireta encontram-se ligados a essa seara tão relevante à transformação política, social, cultural e econômica de todo um país.

Conscientes do cenário de complexidade e desafio que a Educação Brasileira insere-se a partir da Política Neoliberal globalizada, que dá primazia ao exacerbado processo de produção e consumo, elegendo o setor privado em detrimento do público, atuando ainda juntamente ao Estado como forte regulador e criador de mercado, com todo esse arsenal ideológico, reconhecem-se os intensos reflexos no desmonte dos direitos sociais, da democracia, do respeito, da cidadania, da ética, o que com certeza influencia diretamente a educação e suas especificidades.

Trata-se de uma obra resultante de conteúdos, análises a partir estudos, pesquisas e experiências vivenciadas em variados contextos por diversos pesquisadores que problematizam temáticas da educação que perpassa pela Educação Infantil, transitando ainda por um campo mais geral da educação brasileira e em seguida por aspectos específicos como

currículo, formação de professores, avaliação escolar, gestão escolar e metodologias, dentre outras bastantes pertinentes a esse diálogo.

Desse modo, o capítulo que inicia essa obra trata da Formação Docente x Experiências Estéticas na Educação Infantil analisado por Katia Regina dos Santos Castro, Otainan da Silva Matos e Suzana Andréia Santos Coutinho, a partir da reflexão da necessidade do contato e das experiências estéticas que nossas crianças pequenas devem vivenciar nas instituições de Educação Infantil. Os docentes que atuam diretamente com as crianças, devem ou deveriam promover atividades em que se possa explorar as diferentes linguagens da arte. A formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na área é insuficiente, está formação não tem sido capaz de prepara-los para as especificidades da educação das crianças da Educação Infantil em relação a formação estética.

O Capítulo Currículo na Educação Infantil: a escuta e a fala de crianças pequenas dos autores dos autores Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira, Francinete Oliveira Colins e José Carlos de Melo, reflete sobre a necessidade de pensar e planejar práticas de aprendizagens no contexto da Educação Infantil, o educador demonstra o entendimento da necessidade de articulação entre o conhecimento adquirido previamente pelas crianças e as experiências vividas por elas. Desse modo, é possível fazer uma conexão entre os saberes teóricos e práticos adquiridos ao longo da trajetória do profissional docente e o currículo da Educação Infantil para que as crianças tenham seu desenvolvimento infantil consolidado de maneira adequada e satisfatória.

No capítulo, As Competências Socioemocionais na Promoção da Qualidade da Educação: impactos na aprendizagem de crianças pequenas da Educação Infantil, os autores Andréa Carolina Nascimento Silva e Otainan da Silva Matos relatam que as competências socioemocionais, associadas às competências cognitivas, passam a ser essenciais para o

sucesso acadêmico, profissional, social e pessoal do indivíduo, pois auxilia crianças e adultos a colocarem em prática atitudes e habilidades. E assim, conseguem gerenciar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas, tomar decisões de maneira responsável, entre outros.

Em seguida, Ilana Silva Sousa e Ione da Silva Guterres, no capítulo O Resgate Histórico da Casa da Roda na Santa Casa de Misericórdia do Maranhão: entre a educação e a assistência, abordam o despertar para a criação de instituições de auxílio à criação desses menores, veio a se dá pela própria necessidade das elites sociais, que em muitos casos por cometerem atos que iam contra a moral da época, com a necessidade de ter um estabelecimento, no qual os seus filhos ilegítimos pudessem ser criados e acima de tudo, serem batizados de forma a preservar a imagem e a honra de seus familiares. Assim, a Casa da Roda, vinha então ser uma instituição perfeita para a necessidade dos expostos, pois abrigariam seus filhos enjeitados e preservaria a identidade dos pais, não oferecendo riscos aos mesmos, pois a política na época era de em momento algum, buscar identificar e punir os responsáveis pelo abandono.

No capítulo Políticas Públicas para la Formación de Educadores para la Educación Infantil en Brasil: La Experiencia de Cedei y Ceei en Maranhão, por José Carlos de Maleo, abordadas las acciones de formación continuada realizadas por los CEDEI y el CEEI en el contexto del Estado *do Maranhão* entre los años de 2013 a 2017. En el *Maranhão*, el proceso de formación continuada de los (as) profesionales que actúan en la Educación Infantil, viene ocurriendo de diferentes formas, que van desde la formación realizada en el ámbito de las escuelas municipales hasta la formación ofrecidas por la Secretaria Municipal de Educación SEMED, y por las IES, siendo estos procedimientos derivados de una política macro en nivel de Gobierno Federal y local.

O capítulo Vivências do Projeto Corujinhas Leitoras das autoras Joselma Santos Viana e Flavia Fernanda Ramos de Sousa, relatam um trabalho que vem sendo desenvolvido na Escola Cravos e Rosas (Educação Infantil) e Escola Nossa Senhora das Graças (Ensino Fundamental com o projeto: As Corujinhas Leitoras mantida pela Organização da Sociedade Civil denominada Associação das Donas de Casa do Bairro do Cruzeiro do Anil em São Luís do Maranhão, fundada em 18 de maio de 1986 a partir da iniciativa de um grupo de mulheres, desejosas por melhorias na sua região e principalmente pela oferta de creches/escolas. O projeto Corujinhas Leitoras trata-se de um Projeto de Leitura que foi iniciado de maneira tímida a partir da entrega do baú literário pela SEMED em 2015 e visa trabalhar com as crianças e adolescentes as obras literárias, ofertando aos alunos oportunidades de aprimorar a oralidade, a leitura, a escrita, a musicalidade, entre outras linguagens, em especial para as crianças, público alvo da Educação Infantil.

As autoras Dania Rafaela Ferreira Carvalho e Rita Maria de Sousa Franco com o capítulo O Lúdico na Prática Pedagógica dos educadores Infantis ressaltam que os educadores (as) da Educação Infantil necessitam estar aptos ao desenvolvimento de atividades que vislumbrem o “aprender brincando”, mediante ações inovadoras e que possam também despertar novas experiências, à medida que, através do brincar e do cantarolar, a criança se desenvolve melhor, questiona, experimenta e forma opiniões. Entretanto, a realidade educacional desse público, bem como a formação dos educadores (as), são ainda ações bastante complexas e apresentam desafios para o seu desenvolvimento. Compreende-se que o educador (a) precisa ser preparado pelas Instituições de Ensino Superior, como um educador lúdico, que seja capaz de usar a ludicidade em sua prática diária nas instituições de Educação Infantil.

O capítulo seguinte das autoras Inara Sydia dos Santos Dourado e Hercília Maria de Moura Vituriano intitulado O Processo de Apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil a partir das Expressões Artísticas, discute o trabalho com as diferentes linguagens, consideradas formas de expressão das crianças na Educação Infantil, e, ainda, com a linguagem artística, vista como dispositivo que contribui para o processo de apropriação da linguagem escrita, desenvolvemos este estudo a fim de contribuir com as discussões nesse âmbito e de ampliar as possibilidades de diálogo com as instituições e as professoras envolvidas neste trabalho.

No capítulo a Importância do Letramento na Educação Infantil: implicações no processo de alfabetização dos autores Andréia Vaz Cunha de Sousa, Otainan da Silva Matos e José Antonio Moraes Costa, aborda a importância do letramento iniciar-se na educação infantil no sentido de consolidar as bases para a alfabetização e desta maneira tentar sanar possíveis dificuldades apresentadas no ensino fundamental, apontados pelos censos escolares aplicados nesta etapa de escolarização. Assim justifica-se também pelo intuito de realizar um levantamento bibliográfico para construção de conhecimento no sentido de contribuir para a área de educação a fim de ampliar as discussões acerca do tema.

O capítulo Análise do Comportamento Aplicada (ABA): estratégias e procedimentos efetivos para a aprendizagem e mudança de comportamentos em crianças autistas do autor Pedro Teixeira Diniz, apresenta um estudo referente a Análise do Comportamento-ABA em que origina-se de uma posição behaviorista assumida por Skinner. É caracterizado como uma técnica comportamental de origem do campo científico behaviorista, uma linha de atuação dentro da abordagem de observação, análise e explicação da associação entre o comportamento humano e aprendizagem do indivíduo, visando mais a mudança de

comportamentos específicos do que os comportamentos globais apresentados.

A autora Nara Santos Ferrão Coêlho, no capítulo A Judicialização da Educação: A atuação do professor de educação física e a responsabilidade civil que o cerca, analisa a luz do direito positivo a responsabilidade civil do professor de educação física na escola, bem como identificar as possíveis situações decorrentes de sua atuação profissional no interior da escola. A compreensão acerca desse assunto permitirá um agir preventivo, pautada na prudência, perícia, segurança, e conseqüentemente, um ensino de educação física mais seguro e eficiente no interior da escola, tendo em vista que o conhecimento acerca da responsabilidade civil pertinente a atuação do professor de educação física permitirá a ele um entendimento acerca da gravidade dos acidentes que possam vir a ocorrer nas aulas práticas de ensino da educação física e sua posterior consequência jurídica.

O capítulo A Dimensão Afetiva na Educação Brasileira: analisando alguns documentos curriculares, dos autores Talita Furtado Ferreira e José Carlos de Melo, traz um diálogo acerca da relação afetividade/cognição, justificando que essa interdependência favorece o desenvolvimento infantil. No entanto, é notório que nem sempre no ambiente escolar a relação afetiva é estabelecida, descaracterizando o processo de ensino e aprendizagem, que deveria ser comprometido e envolvente, especialmente falando das crianças que estão iniciando seu processo de alfabetização. Afeto é uma palavra que vem do latim (*affectur*) e significa afetar, tocar, sendo o componente fundamental da afetividade. Entretanto, na visão do senso comum, afetividade tende a ser entendida como bons sentimentos em relação a pessoas e coisas. Quando atrelada ao ambiente escolar, é marcada pela relação de carinho e respeito entre educadores e educandos. Todavia, é necessário superar tais ideias equivocadas acerca da afetividade.

As autoras Ana Cristina Souza Silva, Israel Alves de Ananias Medeiros e Maria José Albuquerque Santos no capítulo Análise e Reflexões dos Aspectos Legais do Currículo Formal diante do Cenário da Pandemia, ressalta à importância do currículo para as questões de desigualdade educacional, a qual vem sendo evidenciada por Apple (1989) quando afirma que a escola funciona como aparelho ideológico com objetivo de ajustar o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios da norma, racionalidade e competência através de um modelo direcionado aos conteúdos disciplinantes mais sujeitos a propagação de crenças nítidas sobre o almejado socialmente. Nesse contexto, de pandemia da Covid-19, surge a necessidade de analisar o ensino através do currículo e seu comportamento nos Anos Finais do ensino fundamental. Essa vertente, faz emergir o seguinte questionamento: quais os impactos ocasionados pela pandemia da covid-19 no currículo formal do ensino fundamental maior e como estes são efetivados no currículo?

No capítulo O Currículo Integrado em Tempo integral: uma análise sob uma perspectiva interdisciplinar, as autoras Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa, Suzana Andréia Santos Coutinho e Keyllyanne Desterro Cardoso discutem o currículo em seus diferentes aspectos epistemológicos e ontológicos, em que as definições e conceituações são estabelecidas conforme a historicidade e vão se transformando de acordo com as intencionalidades. Ou seja, se por um lado as teorias tradicionais se apresentavam como neutras, científicas e desinteressadas, transmitindo o conhecimento inquestionável, de forma bastante organizada, utilizando-se, para tanto, das técnicas desenvolvidas pela ciência, as teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, apresentam questionamentos sobre o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob o rótulo da neutralidade científica e privilegiando

outras características, que deveriam permear as discussões relacionadas ao currículo escolar (SILVA, 2003).

A Avaliação Escolar: uma contribuição no replanejamento das atividades pedagógicas do(a) professor(a), é analisada por Suzana Andréia Santos Coutinho e José William Diniz Coutinho a partir da concepção de que avaliar não é uma tarefa fácil, exige conhecimentos essenciais sobre o processo de ensino e aprendizagem. Escolas e professores precisam compreender que não é classificando ou desclassificando os alunos através de provas e testes que conseguiremos avanços na qualidade da educação. O professor passa por muitas dificuldades ao avaliar seus alunos, pois a sociedade exige profissionais cada vez mais preparados para desenvolver o trabalho pedagógico, cumprindo a primeira função da educação escolar que é a de garantir que todos os alunos aprendam o indispensável para o exercício da cidadania plena.

O capítulo Elementos para uma Análise Crítica da Estrutura e Organização do Sistema Educacional Brasileiro: Aspectos Históricos e Ideológicos da autora Danielle Cabral Marinho, aborda A gestão em processos gerenciais e técnico-administrativos que se constituem no âmbito de uma organização ou unidade social, ambiente no qual as pessoas interagem entre si para alcançar objetivos específicos. A organização e a gestão encontram-se subordinadas à Administração, porém, se tomarmos a organização como entidade social aliada à gestão, estas irão contemplar processos mais amplos do que a própria Administração.

O seguinte capítulo A repercussão da formação continuada de professores (as) na prática docente, das autoras Thaliana Cruz Dantas e Mônia Lorena do Nascimento da Silva tem como premissa A formação do(a) professor(as) com um campo amplo e complexo, uma vez que é composto por diferentes momentos, entre as quais pode-se destacar a Inicial e Continuada. São etapas distintas e que ocorrem com variações de

tempo e espaço, todavia o núcleo central é o mesmo: a capacitação para o exercício da prática docente. Para a constituição da prática pedagógica são necessários os saberes docentes. Esses saberes são inúmeros e diversificados, sendo oriundos de várias fontes (dos programas escolares, dos livros didáticos, das disciplinas ensinadas, dos conhecimentos pedagógicos, dentre outros), inclusive da experiência do(a) professor(a).

A Inteligência Artificial na Educação: uma revisão rápida no sbie é analisada por Elaine Cristina Casale Carmona, Laissa Duailibe Furtado e Omar Andres Carmona Cortes pelo viés do rápido avanço da computação tanto em termos de software quanto de hardware tem acelerado o uso dessas tecnologias na educação, em especial da inteligência artificial (IA). Esta é o carro chefe do que hoje se chama Educação 4.0, uma área da educação incentivada pela Indústria 4.0 que se beneficia da utilização da IA e Internet das Coisas (*IoT* do inglês *Internet of Things*) para melhorar seu processo de produção. Na educação através da já mencionada Educação 4.0, a IA tem sido a protagonista, permitindo as mais diversas aplicações que vão de tarefas administrativas, como por exemplo, a criação automática de horários até tarefas específicas do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, a avaliação.

No capítulo As Metodologias ativas de Ensino e Aprendizagem na Promoção da Qualidade da Educação: impactos no Ensino Médio em tempos de pós-pandemia COVID-19 da autora Andréa Carolina Nascimento Silva, aduz que as Metodologias Ativas (MAs), surgem como propostas de ensino eficazes, pois despertam no aluno uma relação ativa quanto ao conhecimento, tornando-o responsável e consciente do seu papel no processo de ensino aprendizagem. Segundo Oliveira (2013 apud SEGURA; KALHIL, 2015) as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais e coletivas, com a finalidade de encontrar a solução para um problema, um

caso, ou construir e executar um projeto. Em vista disso, a utilização das metodologias ativas no ensino médio pós-pandemia será muito significativa, pois sabemos que existem inúmeros desafios em torno da temática, principalmente diante do atual contexto mundial que estamos vivendo.

As autoras Edilene Abreu Corrêa Sampaio e Liliane Matos Corrêa com o capítulo Como a Gestão Escolar influencia na qualidade do Ensino? Trata do papel e da função da gestão escolar como incentivadora e motivadora das potencialidades individuais e coletivas, promovendo relações de trabalho pautada na participação de todos para que a transformação social se concretize, começando pela escola e atingindo a comunidade em que está inserida. Não é uma tarefa fácil, mas é preciso ter determinação para conduzir o processo de forma administrativa e pedagógica. Para que a escola alcance os ideais de qualidade de ensino e a aprendizagem de todos, é necessário que o gestor seja articulador, atuante e participativo nas questões que envolvam o campo pedagógico da escola. O gestor escolar é o maior responsável pelas áreas administrativa, financeira e pedagógica da instituição de ensino.

Já o capítulo As Faces da Gestão Participativa: as contribuições pedagógicas acerca da qualidade do ensino, dos autores Otainan da Silva Matos, Suzana Andréia Santos Coutinho e Katia Regina dos Santos Castro traz uma reflexão acerca da gestão participativa no processo de redemocratização como uma significativa oportunidade de se (re)pensar a escola pela vertente da tomada de decisão por todos, acolhendo ideias e comungando de pensamentos coletivos que possibilitem uma qualidade no ensino. Sobre isso, Luck (2010, p. 29) ressalta que “a participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas fases de atividades, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização.”

A Relevância da Gestão Participativa nas Instituições Escolares é o capítulo apresentado por Dania Rafaela Ferreira Carvalho e Erisvan Pereira Carvalho, em que expressam as várias concepções de organização e gestão escolar dando destaque a concepção democrática-participativa. Essa concepção vem mostrar a necessidade de combinar as relações humanas e a participação nas decisões, nas ações efetivas para alcançar os objetivos da escola. A participação é a principal forma de assegurar a gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de todos os agentes da escola no processo de tomada de decisões e na organização do trabalho escolar. No entanto, essa participação, historicamente, não acontece de forma espontânea. Cabe à gestão da escola promover mecanismos para estimular a participação dos agentes da escola.

O capítulo a seguir Arte e Educação Pós-Colonialistas no Brasil dos autores Ângelo Roberto Silva Barros, Otainan da Silva Matos e José Antônio Moraes Costa ressaltam as seguintes impressões a partir de pesquisas sobre História da Educação Brasileira e Arte/Educação no Brasil, desenvolvidas nos últimos 04 anos, me permitiram facilmente constatar que o ensino das Humanidades começou no Brasil pelas artes. Entretanto, parece-me ser difícil entender porque o ensino das artes era desleixado em Portugal e prestigiado no Brasil por D. João VI, enquanto na colônia viveu. Isso provocou, de certo modo, muitos ciúmes e os artistas em Portugal começaram a reclamar, pelo menos, por igualdade de condições com a colônia.

No capítulo A Eficácia do Feminicídio: qualificadora do homicídio às mulheres transexuais como polo passivo na consideração do contexto psicossocial e educacional, dos autores Otainan da Silva Matos, José Antônio Moraes Costa, Ângelo Roberto Silva Barros e Dayane Gomes Melo ressaltam a premissa de que o estudo em questão buscou-se fundamentasse, inicialmente na Lei Maria da Penha nº 11.340/2006 e

Feminicídio, abordando uma vertente histórica partindo dessa Lei, contando aqui o motivo de sua criação e chegando à Lei do Feminicídio – Lei 13.104/2015 sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff. Para isso, contar-se-á com o apoio de Bandeira (2013), Rodrigues (2016), Pisanato (2016) entre outros que fundamentam esta conceituação. Com base nessa figuração histórica, será realizada ainda uma pesquisa com base no Monitor da Violência que relata o quantitativo de casos de Feminicídio dentre os anos de 2015 a 2019.

O capítulo, Ressignificando o brincar na Educação Infantil da autora Angela Maria Leonardo Silva aborda A infância como uma fase marcante do ser humano. É a fase do brincar, do faz de conta, da imaginação fluir e criar mundos ou amigos imaginários. Na infância, quem frequentou a escola entre dois a seis anos de idade, talvez tiveram a oportunidade de vivenciar experiências que valorizavam as brincadeiras e os brinquedos como forma de educar.

No capítulo A Educação das Relações Étnico-Raciais: mecanismos de combate ao preconceito e a discriminação racial dos autores Michel Victor de Castro da Silva e Leandra Luiza Gomes do Nascimento Soares reflete sobre a questão étnico-racial com base nas ações afirmativas, como medida de combate às desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil. As ações afirmativas juntamente com a educação buscam corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado, assim quebrando os paradigmas impostos pelo mito da “democracia racial”.

Neste sentido, o livro Áreas da Educação e suas Representações Multidisciplinares objetiva os significativos trabalhos de estudiosos e pesquisadores que se dedicam a temática de forma tão responsável e compromissada, buscando sempre agregar conhecimentos e que

aceitaram o nosso convite para compartilhar e comungar de ideias pautadas em um viés de educação com qualidade em todas as suas especificidades nessa produção. Destarte, expressa um grande esforço coletivo dos autores, que ainda acreditam na educação, contribuindo com o debate, discussões e estudos que ocorrem em diversos espaços como a academia, escolas, fóruns, seminários, congressos e etc.. E é como satisfação e profundo entusiasmo que convido especialmente os profissionais da educação, educadores, estudantes da área de educação para um maravilho deleite dessa obra.

Capítulo 1

Formação docente versus experiências estéticas na educação infantil

*Kátia Regina dos Santos Castro
Otáinan da Silva Matos
Suzana Andréia Santos Coutinho*

É fundamental que as crianças tenham acesso a livros de boa qualidade, incluindo livros de arte; que possam ouvir todo tipo de música, não somente músicas infantis cujo conteúdo muitas vezes é de qualidade duvidosa. Que possam se familiarizar com obras de arte. Que bom seria se esses elementos pudessem estar ao alcance de seus desejos e de suas mãos (DIAS, 2012, p. 196).

Iniciamos com esta epígrafe, refletindo sobre a necessidade do contato e das experiências estéticas que nossas crianças pequenas devem vivenciar nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, os docentes que atuam diretamente com as crianças, devem ou deveriam promover atividades em que se possa explorar as diferentes linguagens¹ da arte. Porém, a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na área é insuficiente, esta formação não tem sido capaz, de alguma forma, de prepará-los para as especificidades da educação de crianças na faixa de zero a cinco anos em relação a formação estética.

É apropriado ressaltar que, como o docente não tem a formação específica em artes, música, movimento, para tal experiências, não exercerá o papel de mero transmissor de técnicas, mas sim o de incentivador do desenvolvimento de diversas linguagens, possibilitando o

¹ Artes visuais, teatro, música e dança.

acesso ao vasto patrimônio cultural, despertando a sensibilidade artística, levando em conta a necessidade de formação para que tenha noções básicas deste eixo de conhecimento ao passo que sejam de fato postas em prática orientadas pelas concepções divulgadas nas Diretrizes Curriculares.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), apontam três grandes princípios, a saber: o princípio ético, princípio político e o princípio estético, este último, é o foco de nossa reflexão, haja vista que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir às crianças a participação em diversificadas experiências, valorizar o ato criador e a construção de respostas pelas crianças, organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, ampliar as possibilidades infantis de se cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam nas mais diferentes idades, de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

No entanto, para que todos os princípios sejam contemplados, as DCNEI afirmam que:

[...] A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 18).

Outrossim, refletir sobre a formação dos docentes da Educação Infantil e a importância das experiências estéticas, a fim de rever práticas

pedagógicas nesta etapa da Educação Básica, por compreendermos que a experiência deve estar intrinsecamente articulada entre atividade, sensibilidade e afetividade. Nesse sentido, é preciso oportunizar experiências significativas, por meio das interações das crianças entre si e com o conjunto de valores, crenças, comportamentos, ou seja, com o patrimônio cultural da humanidade e da comunidade em que vivem. Conforme Barbieri (2012, p. 38),

[...]Trabalhar com as crianças a linguagem da arte na Educação Infantil, auxilia a criança a se descobrir como uma criança que imagina, cria e ainda lhes apresenta novos saberes. A arte e o brincar estão ligados, contribuindo para a criatividade e para a imaginação. As atividades podem ser voltadas às experimentações intensas para garantir às crianças o direito e a oportunidade de sentir, saborear, brincar, manusear e expressar por meio da exploração de diferentes materiais, permitindo que as crianças expressem seus pensamentos e sentimentos, brincando e experimentando as sensações.

Nessa perspectiva, Brasil (2016, p.18) afirma que a educação e formação cultural são processos históricos em contínuo movimento de transformação e de renovação. Em cada um de nós, a transformação ocorre pelo alargamento dos limites de nossa percepção, dado pela participação nas produções culturais. Mas o que significa e/ou representa a Formação Cultural para os docentes da Educação Infantil? De que modo tal formação se relaciona com a Educação Infantil? Diante destes questionamentos, nos propomos a refletir sobre os impactos que a Formação Cultural ou não dos professores podem influenciar na rotina educacional e nas aprendizagens das crianças pequenas.

Sabemos que a Formação Cultural perpassa pela historicidade pessoal de cada um e também pela coletividade, haja vista, estarmos imersos em um complexo meio social, onde temos padrões plurais de

valores, crenças e comportamentos que nos faz sentir o mundo de um modo singular, particular e ao mesmo tempo plural, porque compartilhamos com os outros as nossas histórias, nossos hábitos, nossos costumes, nossos saberes, nossos sentimentos, como afirma Brasil (2016, p. 20),

Nessa perspectiva, podemos pensar as realizações culturais como produção de vida na convivência. Assim, é possível deslocar a ideia de “mercadoria a ser exibida” para a ideia de “produção de existência a ser empreendida de modo compartilhado”, como ação conjunta no tempo. Para tanto, é importante compreender formação cultural como processo histórico de encontros com saberes e fazeres que nos signifiquem no coletivo.

Assim, pensar na Formação Cultural do docente, nos leva a compreender que na educação não é só repassar o que se conhece historicamente, de transferir conhecimentos acumulados, mas vivenciar experiências culturais que se transformam ao longo da história, na apropriação de uma relação com o mundo, esta que não está dissociada da linguagem, pois de acordo com Brasil (2016, p. 20), entende-se que:

[...] A formação cultural, a responsabilidade da mediação docente está em alcançar os meios para as crianças transformarem e ressignificarem experiências de linguagem instauradas em seu grupo social. Aprendemos juntos a transformar em nós sentidos para significar a convivência e, assim, compartilharmos um mundo comum. Nesse sentido amplo, as crianças não só aprendem, mas também nos ensinam. Juntos aprendemos e nos ensinamos no enfrentamento da imprevisibilidade do viver cotidiano.

Ainda tratando sobre a Formação Cultural do docente, Silva; Almeida e Ferreira (2011, p. 152), considera que um projeto educacional e formativo deve,

[...] Assentar-se numa concepção de educação orientada para a formação cultural, de modo a garantir aos alunos, inclusive aos futuros professores, acesso ao saber acumulado e produzido pela humanidade, a cultura geral, que, por sua vez, envolve todos os conhecimentos elaborados e pelos homens no seu trajeto histórico de se constituir razão. Envolve, portanto, não só a filosofia, as artes, a música e a literatura, mas também, o desenvolvimento técnico e científico, que são instrumentos criados pelo homem para sua melhor adaptação ao meio e domínio da natureza e são, ao mesmo tempo, ferramentas que lhe permitem compreender, interpretar e transformar essa mesma realidade em algo mais humano, fraterno e justo.

O desenvolvimento humano transcende as diversas dimensões que compõem a sua formação cultural, de modo que reconhecemos o quanto é essencial os estudos filosóficos, das ciências, das artes e da técnica na formação docente (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011). De modo que ao refletirmos sobre a formação cultural docente, visualizamos à ampliação das experiências estéticas dos professores e professoras, destacando a Arte como objeto de apropriação e elemento essencial à formação cultural. A formação cultural pode ser vislumbrada, segundo Nogueira (2008, p. 4):

[...] Como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado [também] nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa.

Ademais, Schlindwein (2006, p. 49), acredita que a formação cultural e a sua aproximação com a arte fortalecem o papel do professor, pois a arte auxilia e possibilita ao professor construir uma prática em que o conhecimento, a imaginação e a expressividade alinham-se às teorias e conteúdos pedagógicos e de acordo com Duarte Jr. (2010, p. 131), “a arte é um importante instrumento para a promoção do saber sensível”.

Portanto, a formação cultural do docente, em sua dimensão estética, deve estar presente desde a sua formação inicial, porém, de modo geral, é a que está menos presente nesta formação.

Em uma pesquisa na grade curricular da licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Maranhão, constatamos que é oferecida apenas uma disciplina, denominada Estudos de Arte e Cultura Popular, onde não estava disponível a sua ementa. Daí a nossa preocupação, como iremos desenvolver a sensibilidade das crianças, a imaginação, o poder inventivo, se nós mesmos, professores, não temos oportunidades de formação dessas dimensões? Sacristán (2003, p. 25) sintetiza, primorosamente, a situação que muitos de nós, professores, vivenciamos. Para o autor, ninguém pode dar o que não tem.

E se os docentes não cultivam a cultura, não podem dar cultura. Se os docentes não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura sequer nos níveis mais elementares. E sobre esse princípio elementar há muito pouca investigação.

Além desse aspecto que diz respeito a formação docente, e que decorre da falta da formação cultural deles, nos deparamos com muitas práticas “artísticas” realizadas nas Instituições de Educação Infantil, que são desenvolvidas de modo superficial.

Tais atividades têm como objetivo a ornamentação dos espaços infantis, a saber são: murais com desenhos xerocopiados com personagens de filmes, desenhos padronizados onde todos têm que colorir com a mesma cor, cuja estética adulta é tomada como referência, apresentações com danças, coreografias para às famílias, repletas de movimentos sem significação para as crianças, assim como músicas cantadas para formação de hábitos e em datas comemorativas.

De acordo com o supracitado, pouco ou nada se evidencia de criatividade e inventividade infantil. Há a inexistência do olhar sensível, da

expressão do que se sente e pensa, de habilidades adquiridas com o que deveria ser produção estética, experiência estética.

O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver as cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. E o belo está em toda parte, bem perto e a distância, dentro de casa e nas ruas, nas telas do cinema e nas páginas dos livros, na obra-prima do grande artista e na obra desconhecida do artista anônimo. O processo de sensibilização do educador começa exatamente pelo exercício de buscar o belo acessível a todos nós (DIAS, 2012, p. 179).

O desafio do docente da Educação Infantil, está em ir busca de seu aprimoramento profissional, a partir de nossa história de interações entre as diferentes expressões culturais. De tal maneira que se assim se comprometer, irá conhecer mundos novos, experienciando a sensibilidade do olhar, do fazer, do explorar, do inventar. De modo que ao sensibilizar a criança, estará oportunizando a ampliação e o enriquecimento de expressão cultural e aguçando por sua vez a curiosidade. “[...] a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 1977, p. 12).

Como é sabido, a experiência estética, por constituir um saber direto, corporal, sensível, vai tingindo e tonalizando nossa linguagem, nossa imaginação, nossa percepção e memória, em uma dinâmica constantemente atualizada pela relação entre o que saboreamos do mundo e nossas experiências poéticas com a linguagem da arte; (BRASIL, 2016, p. 25). Partindo do pressuposto de que experiência é a ação de experimentar, prática de vida, ensaio, prova e, estética é a ciência que trata do belo, filosofia das belas artes, Brasil (2016, p. 25), nos diz que:

Além do sentido escolar de disciplina que oferece informações sobre arte, artistas e objetos artísticos, é importante buscar o princípio que ainda vibra nessa palavra desde a sua origem como *aesthesis*, na Grécia Antiga. O princípio de uma palavra não é apenas a origem de seu surgimento, mas o sentido que nela permanece e lhe confere sua especificidade. E o que desse termo antigo permanece se traduz por sensação, sensibilidade, ou então pelo que habitualmente chamamos aquilo que é percebido pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. É por eles que o mundo nos toca e temos a possibilidade da percepção das coisas que vão compor nosso mundo, aquilo que nos faz pertencer ao mundo.

Então de acordo com os conceitos citados, a experiência estética é o ato de experimentar o belo, as belas artes. Este ponto de vista tem importantes implicações pedagógicas, uma vez que, segundo Leontiev² (2004) todos nascemos com a capacidade de desenvolver capacidades por meio das experiências. Logo as instituições de educação infantil devem ou deveriam ser um dos propositores de experiências com as artes promovendo a apropriação do patrimônio cultural.

Mas de que forma as experiências estéticas estão sendo vivenciadas nos espaços da Educação Infantil? Bem sabemos que a realidade de nossas instituições em relação a finalidade da educação infantil é um tanto quanto

² Alexei Nikolaievich Leontiev nasceu em 1904 e morreu em 1979, atuou durante meio século com trabalhos experimentais, defendendo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, sobre a influência da teoria do desenvolvimento social de Marx.

Leontiev estudou também outras áreas da vida humana, como a Pedagogia, a cultura e a personalidade. Fundou a faculdade de Psicologia de Moscou, atuou como conselheiro de diversos órgãos científicos, filosóficos e políticos; desenvolveu muitos trabalhos sobre percepção e imagem e no final de sua vida conceituou o fenômeno “efeito Lobo”, que fornece dados sobre como se formam as imagens na consciência, posteriormente esse fenômeno ficou conhecido como “efeito Leontiev”.

Leontiev foi um dos mais dedicados seguidores de Vygotsky e o auxiliou, juntamente com Luria, na formulação da nova Psicologia russa pós-revolucionária.

Verifica-se em sua teoria vários conceitos desenvolvidos por Vygotsky, como a construção histórica da relação homem-mundo e a mediação por instrumento nessa relação. Mas o que marca mesmo a sua obra é a influência de Marx.

Disponível em: <<https://psicologiaacademica.blogspot.com/2012/07/leontiev-e-teoria-da-atividade.html>> Acesso em: 23 de jun. de 2019.

equivocada, pois de modo geral, desconsideram o fato de que as experiências estéticas são de fundamental importância para a formação humana e desenvolvimento de capacidades.

As instituições estão preocupadas em trabalhar conteúdos “escolarizantes”, priorizando atividades de leitura e escrita para os pequenos, e deixando de lado experiências significantes. Porém, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), trata das finalidades para esta etapa da Educação Básica dando ênfase na brincadeira e nas interações, ou seja, as propostas pedagógicas e a prática docente devem se estruturar observando o que está expresso no 4º artigo desse documento, a saber:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 13).

Portanto, desde a creche é necessário que as crianças vivenciem experiências estéticas, pois acreditamos que o desenvolvimento da capacidade criadora, inventiva, sensível, apreciadora, o aguçamento das percepções são aspectos positivos para o desenvolvimento humano e na interação com os outros, conforme Leontiev (2012, p. 59) destaca que “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”.

Diante disso, vale ressaltar que a formação cultural do docente em relação as experiências estéticas fazem toda diferença para a aprendizagem das crianças, uma vez que, o docente ao ampliar seu repertório cultural, estará colaborando para a ampliação do repertório das

crianças, pois as atividades propostas a elas serão facilitadoras da apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado.

Apontar a importância da formação cultural em prol de experiências estéticas na Educação Infantil não é tarefa fácil, pois, a fragilidade na formação inicial e também continuada reflete na falta de articulação entre o conhecimento artístico e a dimensão estética, ou seja, na relação teoria e prática. É importante dizer que os espaços da Educação Infantil, são espaços pedagógicos, interativos, que constituem saberes e experiências, e que embora tenha fragilidade acadêmica na formação dos docentes, tal aspecto não impede que os profissionais desta etapa tenham a iniciativa pessoal para buscar, aprimorar sua

formação estética, pois a busca pela formação certamente modificará suas ações educativas junto às crianças, e desse modo irá contribuir de forma mais competente com as experiências estéticas. Daí concorda-se com a afirmativa de Rinaldi (2012, p. 193) que:

[...] Não haverá criatividade na criança se não houver criatividade no adulto. Teremos uma criança competente e criativa se houver um adulto competente e criativo. [...]. Por essa razão é absolutamente indispensável reconsiderar a nossa relação com a arte como uma dimensão essencial do pensamento humano.

Portanto, precisamos pensar que a formação estética como parte desse processo, em que o docente é o mediador, perpassa sobre as diversas linguagens da arte e que, se sendo experimentadas e vividas em nosso cotidiano sensibilizará, desenvolverá habilidades e mais importante ajudará as nossas crianças a terem um olhar sensível ao apropriar-se de seu patrimônio cultura.

Referências

- BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** /Stela Barbieri; Josca Ailine Baroukc, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. – São Paulo: Blucher, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n.5, de 17 dezembro de 2009. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** – 1.ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016.
- DIAS, K. S. Formação estética: Em busca do olhar sensível. In KRAMER, Sonia. ET AL. **Infância e educação infantil** – 11^a ed – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Série Prática Pedagógica). p. 175-201.
- DUARTE, JR, J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5.ed. Curitiba.PR: Criar edições, 2010.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- NOGUEIRA, M. A. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN. José Gimeno (Org.); SALVATERA, Alexandre: tradução; ARROYO, Miguel González: revisão técnica. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso, 2003.

SCHLINDWEIN, L. M. **Estética e pesquisa**: formação de professores. Organizado por Luciane Maria Schlindwein e Angel Pino Salgado. Itajaí: Ed: UNIVALI: Ed: Maria do Cais, 2006.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

Capítulo 2

Currículo na educação infantil: a escuta e a fala de crianças pequenas

Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira

Francinete Oliveira Colins

José Carlos de Melo

Introdução

Este artigo abordou o currículo no contexto da Educação Infantil e trouxe considerações sobre as lutas por creches; marco relevante na história da educação brasileira, uma vez que foi a partir destas lutas que a Educação Infantil foi reconhecida legalmente como direito das crianças e das famílias, e como “primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22).

Destacou-se ainda a relação existente e necessária entre a formação de docentes e o currículo na educação infantil como instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, levantou-se o seguinte questionamento: de qual maneira o currículo na Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento das aprendizagens de crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade? Este artigo teve como objetivo refletir como o currículo na Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento das aprendizagens de crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade.

Para fundamentar a elaboração deste artigo utilizou-se aportes teóricos, leis e documentos oficiais que abordam sobre o tema: Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), Oliveira (2005), Candau e Moreira

(2007), Didonet (2011), Maluf (2012), Gauthier (2013), Faria e Salles (2012), Canavieira e Palmem (2015), Silva (2015), Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O caminho metodológico percorrido foi a pesquisa de natureza exploratória, bibliográfica, de abordagem qualitativa.

Ressalta-se ainda que este artigo está organizado em cinco sessões. Esta introdução inicia esta abordagem. A segunda sessão é destaca a educação infantil & direito a creches, na qual é realizado um breve percurso histórico sobre a Educação Infantil, a origem das creches e sua relação com o currículo. Na terceira sessão faz-se um apanhado sobre a formação de docentes da infância e o currículo na Educação Infantil. A quinta sessão, trata sobre o percurso metodológico da pesquisa. Na quinta sessão apresenta-se os resultados da pesquisa e, na sexta sessão são realizadas as considerações finais deste artigo, seguido por fim, das considerações finais.

Educação Infantil & direito a creches: história de lutas e conquistas

A Educação Infantil passou a ser reconhecida no Brasil como direito das crianças de zero a cinco anos de idade na Constituição Federal de 1988, após a movimentação da sociedade para que este direito fosse garantido por leis e as crianças fossem de fato reconhecidas como seres históricos e pertencentes a sociedade.

O contexto do surgimento de creches e pré-escola e sua consolidação como direito das crianças zero a cinco anos e onze meses de idade é

oriunda de lutas e movimentos sociais que marcaram de maneira muito significativa a sociedade brasileira.

Frente a estas considerações, destaca-se que no final da década de 1970, com o movimento das lutas de creches, encabeçado por mulheres e na sua maioria mães, tem-se o princípio das reivindicações por instituições que pudessem acolher as crianças na sua tenra idade, enquanto suas genitoras precisavam ir para o trabalho, uma vez que as estruturas familiares estavam assumindo um novo formato, já que as mulheres estavam assumindo um papel mais ativo na sociedade. Neste sentido, Canaveira e Palmem(2015, p. 34) destaca que “a creche também teve a finalidade de liberar a mão de obra da mãe pobre e assim garantir a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora”.

Apesar de todas as reivindicações para que creches fosse um direito assegurado, esses espaços para as classes menos abastadas tinham como finalidade o acolhimento e cuidados higienistas, enquanto suas mães estavam no seu local de trabalho, geralmente exercendo o ofício como empregadas domésticas. Para estas famílias, as creches tinham a função de “zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança” (DIDONET, 2011, p.13).

Contudo, é importante ressaltar que o acolhimento e os cuidados sanitários estavam atrelados aos índices de mortalidade infantil, tão presentes na sociedade da época, haja vista que

Ao sair de casa para o trabalho, os pais tinham que deixar sua filha ou seu filho recém-nascido ou ainda bebê sozinho em casa. Mortalidade infantil, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores... (DIDONET, 2011, p.11)

Deste modo, pode-se perceber a presença das creches com caráter dualista, haja vista que as instituições de creches destinadas as crianças filhas das trabalhadoras domésticas estavam vinculadas ao assistencialismo, ao higienismo e alimentação, enquanto para as crianças, filhas de pais abastados economicamente, a creche possuía um sentido educativo.

Neste contexto, percebe-se a presença de “currículo baseado na cultura dominante” (SILVA, 2015, p.35), uma vez que é possível perceber a diferenciação entre as aprendizagens a serem seguidas por crianças da mesma faixa etária, contudo, pertencentes a classes sociais diferentes.

Nesta perspectiva, Oliveira (2005, p. 17) ressalta ainda que

Enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando de um atendimento, um estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação.

A partir dos movimentos sociais e lutas sindicais¹ em prol da efetivação dos direitos e garantias das crianças de zero a cinco anos e onze meses à educação formal, as crianças tiveram seus direitos reconhecidos pela primeira vez na história da educação brasileira, através da Constituição Federal de 1988.

Este fato colocou ao Estado brasileiro a obrigatoriedade para com a educação de crianças de zero a seis anos de idade quando em seu artigo 208º determinou ao Estado o dever para com a educação de crianças na sua mais tenra idade garantindo, estabelecendo ainda em seu parágrafo IV

¹ Segundo Canavieira e Palmem (2015) a participação feminina no mercado de trabalho, os movimentos de liberação feminina nos anos de 1960 e 1970, dentre outros, viabilizaram os movimentos sociais e sindicais para a reivindicação de instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

“educação infantil, em creches e pré-escola, às crianças de até 05 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Após este momento histórico, outras leis foram promulgadas para reforçar o direito das crianças a instituições de ensino para a infância. Destaca-se o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)- Lei nº 8069. Dispositivo legal, criado em 1990 para consolidar dentre outros direitos às crianças e adolescentes, a garantia da educação infantil para crianças de zero a seis anos de idade.

Deste modo, o artigo Art. 54^o cita que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: “V - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1990). Através deste artigo é possível perceber que a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças soma forças ao artigo 208^o da Constituição Federal do Brasil.

No ano de 1996, houve a criação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96), e partir deste feito, a Educação Infantil, passou a ser reconhecida, como a “primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22).

A partir da efetivação destes direitos, as crianças deixaram ser vistas como meros sujeitos passivos ou tábulas rasas ² e passaram a ser concebidas como sujeitos históricos, pertencentes de fato e de direitos a sociedade brasileira.

Faria e Salles (2012, p. 20) enfatizam que “antes mesmo de a Educação Infantil ocupar o lugar de destaque atual, os educadores já

² Na obra *Ensaio Acerca do Entendimento Humano* (1690), John Locke (1632-1704), detalha a tese de tábula rasa. Para este teórico, todo ser humano nasce sem nenhuma forma de conhecimento, ou seja, nasce como uma folha de papel em branco.

definiam como prioridade o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e quando ensinar”. Esta preocupação dos educadores demonstra a necessidade de um currículo apropriado que priorize a aprendizagem das crianças de forma coletiva, e individual, uma vez que as crianças são seres únicos e distintos.

Formação docente & currículo na Educação Infantil: articulação entre saberes e práticas de aprendizagens

No contexto atual da educação brasileira está cada vez presente os debates sobre as formações de educadores, sobretudo da Educação infantil. Isto porque o trabalho com crianças pequenas e bem pequenas exige do profissional docente um preparo adequado para atuar com estes pequenos cidadãos, sujeitos históricos, produtores de culturas e detentores de suas próprias identidades.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. [...] Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1988, p. 41)

Entretanto, é necessário uma atuação e qualificação mais efetiva do profissional que atua com crianças pequenas e bem pequenas uma vez que este profissional é um dos responsáveis por favorecer o desenvolvimento integral destes seres tão pequenos, porém cheios de expectativas e vivências oriundas do seu contexto social, histórico e cultural.

Desta maneira, é apropriado que o profissional de educação esteja em constante processo formativo para conduzir de maneira adequada e contextualizada o processo de aprendizagem inerente ao desenvolvimento infantil. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001)

destacam a formação em contexto numa perspectiva reflexiva, na qual os professores são sujeitos ativos neste processo e não apenas espectadores ou objetos no processo de formação

Numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada no modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. [...] Neste sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e “créditos” correspondentes. Assim, os professores são considerados sujeitos e não objetos da formação. E, finalmente, se considerarmos que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças, eles contêm uma dimensão ética que os profissionais que neles participam não podem declinar (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO 2001, p. 73).

Ressalta-se ainda que a articulação e contextualização de saberes teóricos e práticos dos educadores ao cotidiano da escola, constituem-se como elementos necessário para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, haja vista que “ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”. (GAUTHIER, 2013, P.29)

Ao pensar e planejar práticas de aprendizagens no contexto da Educação Infantil, o educador demonstra o entendimento da necessidade de articulação entre o conhecimento adquirido previamente pelas crianças e as experiências vividas por elas. Desse modo, é possível fazer uma conexão entre os saberes teóricos e práticos adquiridos ao longo da trajetória do profissional docente e o currículo da Educação Infantil para que as crianças tenham seu desenvolvimento infantil consolidado de maneira adequada e satisfatória.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -DCNEI consideram o currículo como

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 12)

Candau e Moreira (2007, p.18) destacam que a palavra “currículo está associada a diferentes concepções, derivadas dos diversos modos como a educação é construída historicamente e das influências teóricas que a afetam”. Diante destas considerações é necessário pensar em um currículo que atenda às necessidades e especificidades das crianças, uma vez cada uma vivência realidades distintas, no que diz respeito aos aspectos sociais, culturais e também econômico.

Visando minimizar estas desigualdades existentes entre as instituições educativas do Brasil, o artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases (nº 9394/96) determina que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017, p. 19. REDAÇÃO ALTERADA PELA LEI 12796/2013)

A partir da redação da lei 12796/2013, constata-se que a Educação Infantil, assim como as outras etapas da Educação Básica, foi inserida no contexto de uma base nacional comum, cuja função é unificar o ensino

através de um currículo escolar que leve em consideração as diversidades regionais, sociais, culturais, econômicas dos educandos brasileiros.

As DCNEIs, citam que currículo na Educação Infantil surge a partir da “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 06).

Esta determinação da DCNEI se interliga a Base Nacional Comum Curricular- BNCC quando “reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p.16).

Além disso, a relação existente entre a BNCC e o currículo são complementares, uma vez que devem estar adequadas para possibilitar as aprendizagens dos pequenos educandos

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.

Relacionado as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, as DCNEIs determinam que estas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras. Ancorados nestas determinações, a BNCC definiu seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar,

conhecer-se) para as crianças e desta forma assegurando na Educação Infantil

as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018).

Frente as estas considerações, constata-se que o currículo elaborado para a etapa da Educação Infantil, foi pesado como um instrumento que valorize as vivências e experiências das crianças pequenas e bem pequenas da sociedade brasileira, de forma que estas possam aprender através da relação com outras crianças e também com adultos e que as interações e brincadeiras ocorram de maneira ativa e participativa.

Pensar no currículo, que atenda as especificidades das crianças que vivem nas diversas regiões do Brasil, de modo tão plural e ao mesmo tempo único, é um grande desafio para a educação brasileira, uma vez que adequar o currículo em um país tão plural, repleto de desigualdades econômicas e diversidades socioculturais é uma tarefa que requer, no mínimo, um comprometimento significativo por partes dos gestores políticos no que diz ao reconhecimento da educação como um agente de transformação social.

Caminhos metodológicos para a escuta e fala das crianças

Este artigo teve como percurso metodológico a pesquisa de natureza exploratória. Para Gil (2008, p.27) este tipo de pesquisa possui menor rigidez no planejamento e além disso;

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...]. Habitualmente envolvem

levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Quanto aos procedimentos técnicos a pesquisa é bibliográfica. Para Gil (2008, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, haja vista que esta “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (DESLANDES, 1994, p. 21-22).

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista realizada com as crianças da pré-escola de uma Unidade de Educação Básica do município de São Luís-MA. Para Arfouilloux (1980, p.13)

É a troca, um diálogo, uma reação que se estabelece em certas condições entre duas pessoas. Mas, esse número de dois interlocutores não é limitativo, pois várias pessoas podem entrevistar-se com a mesma criança e inversamente pode-se conversar com várias crianças ao mesmo tempo, no âmbito de uma reunião de grupo, por exemplo.

Frente a esta consideração entende-se que a entrevista com crianças é fundamental para a melhoria e aperfeiçoamento da prática docente, efetivando com um aporte teórico capaz de fortalecer o entendimento acerca da temática em foco.

A escuta e a fala das crianças pequenas

Esta pesquisa foi realizada com 05 crianças da pré-escola pública, na zona urbana do município de São Luís- MA. Todas as crianças possuem 05 cinco anos de idades e estão participando das atividades pedagógicas através de interações através do grupo de whats app, em virtude da

pandemia da Covid-19. Visando preservar o anonimato das crianças, adotou-se as siglas C1, C2, C3, C4, C5 ao transcrever as falas das crianças.

Deste modo, destaca-se que através do Decreto N^o 54890 ³de 17/03/2020, as atividades escolares presenciais no município de São Luís-MA foram suspensas, no mês de março de 2020 em virtude da pandemia da Covid-19, “infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. (SÃO LUÍS, 2021, s/p)

A partir deste decreto, no que se refere a Educação Infantil pública de São Luís-MA, o processo de aprendizagem e desenvolvimento segue as orientações da Superintendência da Área da Educação Infantil (SAEI). Desta forma, é recomendado que as equipes pedagógicas mantenham durante o ano letivo de 2021

formas de acolhimento e planejamento de atividades e momentos de interação com as crianças e suas famílias, utilizando os recursos disponíveis para proporcionar a vivência de boas experiências, que ajudem as crianças a se expressarem e construir conhecimentos significativos. (SÃO LUÍS, 2021, p.17)

Frente a estas considerações realizou-se uma entrevista com as crianças da pré escola, etapa do infantil II, a partir das escutas das vozes das crianças ocorridas nos momentos de conversas no grupo de interações e atividades da turma.

Após conversar e explicar para as crianças o motivo da nova forma de realizar das atividades e interações estarem ocorrendo através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, iniciou-se a entrevista perguntando

³ O Art. 6º do decreto 54890 determina que fica suspensa o funcionamento das Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís por um período de 15 (quinze) dias, iniciando-se a partir de 18.03.2020 Recomendando-se que as escolas da rede privada adotem a mesma orientação. Contudo, até o presente momento, as aulas continuam suspensas em decorrência da pandemia da COVID 19.

como as crianças como estavam se sentindo e todos responderam de maneira unanime que estavam bem.

Em seguida, após a exibição de um vídeo de boas-vindas e apresentação da escola, realizou-se a seguinte pergunta: crianças, como vocês estão se sentindo longe da escola? Como resposta teve-se:

C1: “Tia, tenho muita vontade de voltar para a escola”!

C2: “Titia, eu ‘tô’ com muita, muita saudade da escola”!

C3: “Tia, estou com saudade da escola e dos amiguinhos”!

C4: “Tia, eu ‘tô’ com muita vontade de voltar para a escola”!

C5: “Estou com saudades da escola e dos coleguinhas”!

Percebe-se ao escutar as falas das crianças que remetem ao sentimento de saudade do ambiente educativo, afinal, é tudo muito novo e este novo formato educativo ainda causa estranhamento para as crianças neste difícil momento em que a sociedade brasileira vivência, haja vista que o mundo luta contra um ser invisível, que causa uma doença cruel e sorrateira capaz de ceifar vidas.

Contudo, a fala das crianças é compreensível, uma vez, os seres humanos, são sociais, e, as crianças necessitam de momentos de interações e socializações com outras crianças e com os adultos no ambiente pedagógico.

Com a atual pandemia, houve uma quebra momentânea no convívio social, afetando os laços de afetos e exercício da empatia pela suspensão de ações de comunicação social direta. Esta é uma experiência difícil para qualquer pessoa. [...] A escola se apresenta, nesta situação, como um campo promissor de ação. Ela envolve várias gerações e, por sua própria natureza, implica um espaço cultural de interação humana, ao qual todos retornarão futuramente, mas que por ora funciona à distância (LIMA, 2020, s.p).

Sempre baseado na conversa entre professora e crianças, continuou-se a escuta das crianças, questionando-as sobre: “Do que vocês mais gostam de fazer no dia a dia?” As crianças responderam da seguinte forma:

C1: “Gosto de jogar futebol com meu pai e meus amigos, assisti desenho, ir pra igreja com minha irmã e minha mãe”!

C2: “Gosto de brincar om meus primos, ir pra casa da minha avó, assistir you tube e jogar free fire e roblox”!

C3: “Gosto de brincar de bola e com meus carrinhos! Gosto de assistir a Pepa e gosto de ir pra casa da minha avó! Eu brinquei só”!

C4: “Gosto de brincar, brincar de desenhar e também de assisti desenho! Também gosto de brincar com minhas amiguinhas”!

C5: “Gosto de brincar debaixo da árvore com minha irmã, sabe? Ela sempre quer brincar! Também gosto de ir pra igreja com minha mãe”!

Frente as considerações observadas através das falas das crianças, Maluf (2012, p.17) destaca que “brincar ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social.” Constata-se através desta resposta, que a atividade que as crianças mais gostam de fazer diariamente é brincar. Brincar de bola, com o pai, amigos, irmão ou sozinhos; o brincar se constituiu como uma ação inerente ao cotidiano das crianças.

A BNCC propõe o brincar como um dos direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil da seguinte forma:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 38)

Após estes momentos iniciais de conversas, encerrou-se o momento de entrevistas com as crianças perguntando; “O que é ser crianças, para vocês, crianças?”

C1: Ser criança é brincar, se divertir, brincar de tudo, desenhar, brincar com o irmão... aí, eles sempre querem brincar! Ser criança, também, é ajudar a mamãe, o papai, tem sempre que respeitar o papai, a mamãe, a titia, a vovó e o vovô”!

C2: “Ser crianças é brincar, ser feliz, estudar, ajudar as tarefas de casa com a mamãe, obedecer a mamãe e o papai”!

C3: “Ser criança é se divertir e brincar”!

C4: “Ser criança é correr, brincar, jogar bola, pular, ser o hulk da mamãe, ser o hulk do papai e da família inteira! Um Beijo”!

C5: “O que eu penso de ser criança é brincar de futebol”!

Diante das concepções realizadas pelas crianças em foco, constata-se um entendimento peculiar e bastante contextualizado a respeito do que é ser criança para cada uma das entrevistadas. Neste sentido é necessário, destacar que “a criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto” (LIMA; MOREIRA; LIMA 2014, p. 99-100).

Neste direcionamento, a partir das falas das crianças, *ser criança* para cada uma das participantes está vincula diretamente a ideia do brincar, respeito e ao imaginário das crianças.

Ressalta-se ainda, baseado nas vozes das crianças, que através do brincar a criança se desenvolve de maneira global, adquire novos conhecimentos, habilidades, socializa-se com seus pares e com adultos. Maluf (2012, p.21) enfatiza que

Ao brincarmos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou

medo, desenvolvemos a socialidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente.

Nesta perspectiva, compreende-se a importância de escutar e valorizar as vozes das crianças. É notório que elas têm muito a dizer e são capazes de formular suas ideias e pensamentos de maneira bastante coerente, unindo o imaginário a realidade de maneira muito coerente e esperado para uma criança de cinco anos de idade.

A BNCC enfatiza a expressão como direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil ao destacar que a criança tem o direito de expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2018).

Portanto, deixar as crianças livre para dialogar e se expressar de maneira livre é um exercício reflexivo que todo educador deve realizar no contexto educativo, pois o direito de fala e expressão é uma garantia das crianças pequenas e bem pequenas.

Considerações finais

Este artigo trouxe consigo reflexões acerca do currículo na Educação Infantil, trazendo inicialmente um breve panorama histórico sobre a origem das creches no Brasil e suas implicações para o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e as garantias de direitos para que as crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade pudessem se inserir no contexto educativo de maneira formal.

Esta produção escrita também refletiu sobre o papel do educador e das formações continuadas para que o planejamento das propostas de

aprendizagens fosse realizado de maneira concretas e contextualizadas de acordo com a realidade e vivencias das crianças. Ancorados nas determinações dos documentos oficiais, percebeu-se que o currículo na Educação Infantil deve ser pensado para valorizar as interações, brincadeiras, expressões e convivências das crianças consigo e com outras crianças, e também com os adultos com as quais convivem no ambiente pedagógico ou familiar.

Os resultados apontaram que as vozes das crianças necessitam ser ouvidas, pois, além de ser um direito, as crianças têm muito o que dizer e contribuir com a prática educativa do profissional que atua na Educação Infantil, pois, através da escuta atenta das crianças é possível adequar o fazer pedagógico, tornando as práticas de ensino e aprendizagem das crianças pequenas e bem pequenas, algo concreto e favorável ao desenvolvimento infantil.

Referências

ARFOUILLOUX, J.C. **A entrevista com a criança**: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp>. Acesso em: 5 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Congresso. Senado Federal. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp> Acesso em: 5 fev. 2021.

_____. Ministério Da Saúde. **O que é a Covid-19?** Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário oficial da União, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 maio 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.394, de 30 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 maio. 2021.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; PALMEN, Sueli Helena de Camargo. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. In: **Infância e movimentos sociais / GEPEDISC - Linha Culturas Infantis**, vários/as autores/as. - Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 196 p

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanet; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAGEL, Sandra Denise (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

DIDONET, Vital. Creche a que veio...para onde vai... **Em aberto**, Brasília, v.18, n. 73, p. 1-161, jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+a+creche%2C+um+bom+come%C3%A7o/3683a314-e6cf-433a-900a-0d1dc422b8a2?version=1.3>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica – 2 ed., [rev. e ampl.]. – São Paulo: Ática, 2012.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INJUI, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo emergencial para a educação durante e após a pandemia**. archive.org/details/Elvira-Souza-lima-currículo. Disponível em: <<https://www.dialogosviagenspedagogicas.com.br/typ-ebook-currículo-emergencial?submissionGuid=abd960a8-decc-435f-903b-44f103e35c78>>. Acesso em: 12 maio.2021.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Marcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: Outro Olhar para as crianças e suas culturas. *IN: Revista Contrapontos Eletrônica*, Vol.14, n. 1, p. 95-110, jan/abr. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Chaves/Downloads/5034-15795-1-PB%20(1).pdf.>Acesso em 06/05/2021.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil em Creche e Pré-Escola**: Concepções e Desafios. PREFEITURA DE CONTAGEM. CADERNO DE TEXTOS – 1ª

CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONTAGEM. 2005. Disponível em:
<<http://www.contagem.mg.gov.br> > arquivos. Acesso em: 12 maio 2021

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

SÃO LUÍS. **Guia para o Ensino Remoto**. SEMED- São Luís, 2021. Disponível em:
<<https://www.saoluis.ma.gov.br/semmed/noticias>.> Acesso em: 05 de maio de 2021.

_____. **Decreto N° 54.890, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre os Procedimentos e Regras para fins de prevenção de Transmissão da COVID-19 (Novo Coronavírus), Institui o Comitê Municipal de Prevenção e Combate ao COVID-19 e dá outras providencias. São Luís, 2020. Disponível em: <https://slz.w3com.com.br/mídias/anexos/28227A_decreto_municipal.pdf.> Acesso em: 02 de maio de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Capítulo 3

As competências socioemocionais na promoção da qualidade da educação: impactos na aprendizagem de crianças pequenas da educação infantil

*Andréa Carolina Nascimento Silva
Otáinan da Silva Matos*

Introdução

Pensar em uma formação integral para o ser humano é algo positivo para a constituição do sujeito e da humanidade. Os espaços de educação, no senso comum, seriam lugares ideais para, além dos conhecimentos cognitivos, estabelecer valores como a ética, o respeito ao próximo, a empatia, a cooperação e o controle das emoções, formando pessoas autoconfiantes, independentes e autônomas.

Acreditamos que a educação com objetivos exclusivamente cognitivos tem se mostrado insatisfatória, pois apesar de tantos avanços tecnológicos, da televisão, dos computadores, multimídias, utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social. (SANTOS, 2000, p. 22).

Logo, compete à instituição escolar não só a manutenção do arcabouço de conhecimentos acumulados ao longo da história, como também o desenvolvimento de indivíduos pensantes, construtores de conhecimento, criativos, que também saibam se relacionar consigo mesmo e com os outros, e especialmente envolvidos na construção de um mundo melhor. Sendo assim, a motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das competências socioemocionais imprescindíveis na atual sociedade

marcada pela velocidade das mudanças. Desse modo, uma educação centrada somente em conhecimento e saberes científicos não consegue suprir a formação dos indivíduos em todos os aspectos, sendo necessário levar em consideração todos os âmbitos que constroem o sujeito, dentre eles as necessidades sociais e emocionais para uma formação integral e eficaz.

Nesse sentido, para Morgana Batistella, (2019, p. 5), “[...] quando ensinadas ainda na etapa escolar e bem trabalhadas, essas competências permitem que o aluno consiga entender e agir de forma mais preparada diante da volatilidade, incerteza e complexidade da sociedade moderna [...]”.

Esses desafios entrelaçam-se com o desenvolvimento e o domínio das competências socioemocionais necessárias à formação de crianças mais seguras e bem sucedidas, que se conhecem melhor, sabem seus limites e entendem o seu potencial, podendo assim, se tornarem pessoas mais comprometidas, confiantes e empáticas.

“[...] as competências socioemocionais estão presentes no cotidiano de cada indivíduo, integrando os processos para aprendizagem, conhecimento, convivência e trabalho, além de auxiliá-lo na aprendizagem de ser perante o meio que o cerca [...]”. (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 73). Portanto, as competências socioemocionais, associadas às competências cognitivas, passam a ser essenciais para o sucesso acadêmico, profissional, social e pessoal do indivíduo, pois auxilia crianças e adultos a colocarem em prática atitudes e habilidades. E assim, conseguem gerenciar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas, tomar decisões de maneira responsável, entre outros.

Na infância, são muitas as novidades e os desafios, tornando essa fase a ideal para o desenvolvimento das competências socioemocionais

(empatia, responsabilidade, autoestima, criatividade, comunicação, autonomia, felicidade, paciência, sociabilidade, ética, organização).

O interesse em estudar e pesquisar as competências socioemocionais, bem como conhecer o quanto elas influenciam no processo de ensino aprendizagem justificam-se por toda uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Desse modo, as inquietações se direcionaram para investigar como se relacionam alguns dos muitos fatores que influenciam o desenvolvimento das crianças, dentre eles, as competências socioemocionais e sua relação com a aprendizagem no cotidiano das crianças pequenas da Educação Infantil. Sendo de extrema importância para o desenvolvimento de uma criança íntegra, autônoma, responsável, reflexiva, e capaz de mudar suas perspectivas de vida.

Diante do exposto, espera-se proporcionar tanto a docentes e, principalmente as crianças, uma reflexão sobre si e o outro, visando, para estes últimos, a conscientização da importância de se conhecer melhor, o que lhe auxiliará quanto a superação de suas dificuldades sociais através de sua inserção na cultura, permitindo-o mudar seu lugar e seu modo de viver na sociedade.

Precisa ficar claro que, “[...] o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento socioemocional não deve ser considerado como ‘mais uma tarefa do docente’, mas sim como um caminho para melhorar as relações interpessoais na sala de aula e construir um clima favorável à aprendizagem”. (ABED, 2014, p. 122).

Um estudo recente realizado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com o Ministério da Educação do Brasil (MEC), revela a importância das Competências Socioemocionais no aprendizado (SANTOS; PRIMI, 2014).

De maneira sucinta, pode-se dizer que as competências socioemocionais consistem em uma gama de habilidades que o indivíduo possui para lidar com as diversas situações às quais se expõe rotineiramente, incluindo-se a forma como lida com seu emocional, suas relações interpessoais e as metas que possui na vida. Dentre essas habilidades podem ser citadas o autoconhecimento, a colaboração e a solução de situações adversas. Portanto, tem-se que as competências socioemocionais estão presentes no cotidiano de cada indivíduo, integrando os processos para aprendizagem, conhecimento, convivência e trabalho, além de auxiliá-lo na aprendizagem de ser perante o meio que o cerca (SANTOS; PRIMI, 2014).

Nesse ínterim, Cubero et al. (2006), defendem que a Educação deveria apresentar respostas a todas essas dimensões humanas, que por sua vez são necessárias para o equilíbrio vital, as quais incluem o pensar (cognitivo), fazer (condutas sociais) e sentir (emocional e afetivo), bem como quando a Educação estabelece um olhar para essas dimensões de forma igualitária, ela poderá auxiliar o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

À luz dessa conjuntura, acreditamos na importância e necessidade de um olhar mais reflexivo e subjetivo diante do aluno e sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais como caminho para a aprendizagem de crianças da educação infantil, pois sabemos que existem inúmeros desafios em torno do assunto, uma vez que são muitas as inquietações e angústias sobre a temática.

O desenvolvimento socioemocional na primeira infância

Uma condição primordial da vida em sociedade está em relacionar-se com o mundo e com os outros, o que exige muito cada vez mais de todos nós. Cada pessoa possui seus valores, sua carga emocional e suas

habilidades para lidar com os desafios cotidianos e, é nesse aspecto que o desenvolvimento das competências socioemocionais se apresenta como necessidade essencial.

As habilidades não cognitivas são habilidades que compreendem construtos de diferentes categorias, tais como atitudes, crenças, qualidades emocionais e sociais e traços de personalidade (LIPNEVICH;ROBERTS, 2012). Tais categorias compreendem diversas habilidades e competências e, frequentemente, estão associadas ao constructo da competência socioemocional (DURLAKet al., 2011). Atualmente, essa ideia tem sido relacionada a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes, contribuindo tanto para a promoção quanto para a avaliação do nível de prazer e bem-estar das pessoas ao longo da vida (GUERRA; BRADSHAW, 2008; LIPNEVICH; ROBERTS, 2012; MAJOR; SEABRA-SANTOS, 2013; SANTOS; NAKANO; SILVA, 2015).

O estudo sobre as competências socioemocionais ganhou força no mundo a partir da década de 1990. No Brasil, o assunto se destacou apenas na última década. De modo geral, defende-se uma formação integral e mais humanista a partirdo entendimento de que as habilidades socioemocionais devem cruzar, de maneira pluridisciplinar, às habilidades meramente cognitivas. Assim, a formação socioemocional já é uma realidade em uma sociedade cada vez mais dinâmica e desafiadora, a qual cobra da criança um maior protagonismo, com comportamento crítico, analítico e questionador.

Atualmente, percebe-se um crescente aumento no número de casos de bullying, ansiedade, depressão, falta de empatia, automutilação, dificuldades de relacionamento e individualismo. Logo, inúmeros são os acontecimentos presenciados e que causam preocupação entre pais, professores, setores sociais e políticos que se preocupam com a sociedade e seu futuro.

Acredita-se que as diversas doenças relacionadas à dimensão emocional das pessoas e à dificuldade de gerir as próprias emoções estejam intimamente ligadas às inúmeras adversidades que acometem as dinâmicas sociais em todo o mundo.

Nesse sentido, Goleman (1995, p. 245) chama a atenção para a “tomada de consciência urgente, de ensinamentos que objetivem o controle das emoções, as resoluções de desentendimentos de forma pacífica e, enfim, a boa convivência entre as pessoas”, buscando novas formas de interagir no e com o mundo. O autor também reitera a importância de se cuidar das emoções ainda na primeira infância, sendo esse período compreendido como sensível e crucial para formação integral, pois “muitas lembranças emocionais fortes datam dos primeiros anos de vida, na relação entre as crianças e aqueles que cuidam dela”. (GOLEMAN, 1995, p. 35).

Complementarmente, Gerhardt (2017, p. 10) afirma: Enquanto somos bebês é que temos nossas primeiras sensações e aprendemos o que fazer com nossos sentimentos, quando começamos a organizar nossa experiência de um modo que irá afetar nossas capacidades de comportamento e pensamento posteriormente na vida.

Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que as crianças com muita facilidade, reproduzem, aquilo que vivem, presenciam, ouvem e sentem por meio da interação com outras pessoas. Dependendo do nível emocional que se apresentam essas experiências, elas cooperam para formar memórias emocionais, saudáveis ou não. Com isso, proporcionar espaços emocionalmente saudáveis às crianças pequenas, nos quais elas se sintam amadas, escutadas, respeitadas, acolhidas, compreendidas e, de igual modo, possam expressar e reconhecer o que sentem, configura um aspecto de grande relevância para o estabelecimento de relações saudáveis. Ademais, para o desenvolvimento das dimensões emocionais e

cognitivas, pois “os indivíduos que estão cientes de suas próprias emoções estão em uma melhor posição para utilizá-las construtivamente”. (GERHARDT, 2017, p. 45).

Conforme abordado, as experiências e os aprendizados produzidos na primeira infância tornam-se padrões para a toda vida. Nesse período, o cérebro se desenvolve mais intensamente e tem maior capacidade de processar o que é experienciado, “sendo que os padrões estabelecidos nessa fase se tornam relativamente fixos nas estruturas neurais”.

(GOLEMAN, 1995, p. 240). Dessa forma, a primeira infância se apresenta como o período significativo para o desenvolvimento de inúmeros aspectos, dentre eles, o socioemocional.

Nesse seguimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017, responsável por nortear as propostas pedagógicas e os currículos das escolas públicas e particulares do Brasil, introduziu as competências socioemocionais como parte dos conteúdos a serem trabalhados em salas de aula, a fim de garantir não apenas o direito à aprendizagem, mas, também ao desenvolvimento humano.

O que é uma competência? De acordo com a definição utilizada pela BNCC trata-se de uma “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.” (BRASIL, 2017, p. 9).

Sendo assim, no campo educacional, estudos têm permitido saber como o indivíduo aprende. São clássicas as referências de Jean Piaget (1975), Vigotsky (1989), Wallon (1989), Montessori (1966), Dewey (1940), dentre outros que nos permite construir bases para refletir sobre diferentes aspectos inerentes à integração entre as habilidades cognitivas e socioemocionais.

As referências teóricas de Jean Piaget (1975) contribuem para pensar sobre o desenvolvimento cognitivo e suas implicações para a estruturação do currículo escolar, uma vez que o mesmo também aborda que o desenvolvimento da cognição e da afetividade estão sempre juntas na formação do intelecto da criança.

A psicanálise de Donald Winnicott coopera para o entendimento do papel das figuras parentais na constituição emocional dos sujeitos. As concepções de Lev Vygotsky baseiam a compreensão da influência da intervenção da cultura e das interações sociais nos sujeitos da aprendizagem. As contribuições de Henri Wallon dão elementos para pensar o desenvolvimento do ser humano nas instâncias biológica, psíquica e social, uma vez que o autor propõe um modelo de desenvolvimento que integra as dimensões do ato motor, da afetividade e da inteligência humana.

A abordagem psicopedagógica de Alicia Fernández apoia as reflexões sobre as inter-relações entre o desenvolvimento emocional (Psicanálise) e o desenvolvimento cognitivo (epistemologia genética) e suas implicações para a apreensão do processo ensino-aprendizagem, tanto do ponto de vista de seus padrões normais como de seus desvios.

Com base na concepção de inteligências múltiplas de Gardner (1985), o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pode ser traduzido como o fortalecimento das inteligências interpessoal e intrapessoal. Todos os seres humanos podem desenvolver todas as suas habilidades e capacidades. A partir dessa nova abordagem de inteligência, Daniel Goleman, apresentou o conceito de Inteligência Emocional (IE):

[...] capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a

ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante. (GOLEMAN, 1995, p. 63).

Para Goleman (1995), somos, primariamente, seres de empatia, paixão e compaixão, e só em seguida, de razão. Quando combinamos Quociente de Inteligência (QI) e Quociente Emocional (QE), conseguimos mobilizar a nós e aos outros de maneira integral. Nesse sentido, analisar as características dos conteúdos e das tarefas de ensino-aprendizagem à luz das inteligências e dos estilos cognitivo-afetivos permite ao professor ter maior domínio sobre os instrumentos disponíveis e clareza dos objetivos de suas escolhas, aprimorando assim a sua mediação (ABED, 2014, p. 80).

Considerações Finais

Esse estudo visa destacar a importância da educação socioemocional para o desenvolvimento de habilidades para toda a vida, não com o foco no “vir a ser”, mas primando pelo direito das crianças de se desenvolver em sua integralidade, bem como o aprofundamento de teorias relacionadas às competências socioemocionais propostas na BNCC e Nesse sentido, ao abordar a concepção de criança, percebe-se a importância de momentos formativos aos docentes que contribuam para a apropriação dos novos conceitos e concepções presentes nos documentos normativos da Educação Infantil, a fim de entender a criança como portadora de direitos e produtora de cultura.

Ao conceber os contextos da Educação Infantil como ambientes relacionais, identifica-se que esses espaços são recheados de emoções e que estas ocorrem de forma intensa, frequente e espontânea nos diferentes momentos e situações, influenciando de forma significativa nos cotidianos. Atenta-se para o fato de que a formação docente inicial e continuada não

contempla, em seu currículo, o estudo de aspectos relacionados às emoções e à sua importância. Assim, percebe-se que os docentes apresentam insegurança na forma de mediar os conflitos e as emoções das crianças. Dessa forma, torna-se necessário como forma de contribuir com o desenvolvimento socioemocional e integral das crianças, um aprofundamento e melhor compreensão dos aspectos relacionados às emoções.

Além dos elementos mencionados, encontram-se também os fatores estruturais e sociais, as condições de trabalho, a falta de valorização profissional, as estruturas e dinâmicas familiares e a falta de diálogo e cooperação entre escola e família como dificuldades encontradas pelas docentes que interferem no desenvolvimento socioemocional das crianças. Inere-se, portanto, que há necessidade de elaboração de políticas públicas que contemplem esses fatores, bem como a criação de estratégias que visem à aproximação e à cooperação entre a escola e a família.

Verifica-se também a necessidade de as docentes conhecerem teorias que abordam os estudos relacionados às emoções e às competências socioemocionais. Além disso, evidencia-se a dificuldade de associar a teoria à prática desenvolvendo uma prática reflexiva que considere as interações, as brincadeiras e as experiências das crianças, essenciais para o desenvolvimento e aprendizado. Esses fatores mostram a fragilidade da formação inicial, a qual ocorre distante do campo de atuação e, portanto, não possibilita o contato com a realidade da prática docente, bem como a necessidade de formação continuada a partir da práxis de cada contexto educativo.

É importante salientar também que, ao conceber a escola como espaço relacional, deve-se considerar a relevância das relações entre criança, escola, família e comunidade e como isso se apresenta na proposta pedagógica, considerando que a educação socioemocional deve ocorrer a

partir da união de todos esses segmentos. Da mesma maneira, torna-se relevante enfatizar que as relações saudáveis, constituídas entre esses atores, possibilitam o crescimento mútuo, a conquista de uma sociedade mais cooperativa, democrática e humana, o que também possibilita o desenvolvimento de habilidades relacionadas às competências socioemocionais.

É inegável que a sociedade enfrenta inúmeras adversidades e problemas relacionados à fome, à miséria, à falta de moradia, de saneamento básico, de acesso à saúde de qualidade, entre tantos outros que acometem a realidade das pessoas. Tem-se ciência que as docentes enfrentam inúmeras dificuldades relacionadas às condições de trabalho, a exemplo da carga horária, da desvalorização profissional, do número elevado de crianças por sala, dos relacionamentos entre colegas, dentre outros fatores que acabam desgastando-as física e emocionalmente. Isso favorece para a sensação de mal-estar, exaustão emocional e adoecimento em uma das profissões de maior importância. Logo, devido à grandeza da profissão docente, há necessidade urgente de as professoras serem valorizadas e cuidadas.

Ao levar em conta a importância das relações e das emoções na Educação Infantil para o estabelecimento de vínculos e desenvolvimento integral das crianças, é preciso que os professores estejam emocionalmente bem porque as crianças percebem e sentem, com muita facilidade, o estado emocional das pessoas com as quais interagem. Isso só mostra a relevância da necessidade de cuidar das emoções dos profissionais da Educação Infantil, para que estes possam cuidar das emoções das crianças. É conveniente enfatizar que as relações entre os profissionais, dentro dos espaços de atuação, influenciam significativamente nos seus estados emocionais e na realização da prática

docente, tornando o cotidiano mais cansativo e desgastante ou mais prazeroso e gratificante.

Nesse sentido, cabe aos próprios docentes desenvolverem habilidades relacionais, considerando que a forma como se relacionam é observada e reproduzida pelas crianças. Portanto, mais um motivo para que relações emocionais saudáveis sejam desenvolvidas nesses contextos. Portanto, tem-se a convicção de que as emoções são fatores essenciais à formação humana integral, por isso precisam ser concebidas e compreendidas em sua real importância. Ao se observar que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, é importante ater-se ao período que compreende a Educação Infantil o qual se apresenta como decisivo para o desenvolvimento de inúmeras habilidades para a vida e estas devem ser contempladas por experiências, afetos, relações, interações e brincadeiras.

O atual cenário de pandemia da COVID-19 cenário exigiu dos professores, estudantes e pais a adaptação a um novo modelo de trabalho, de ensino e de aprendizagem, o qual está ocasionando um desgaste emocional a todos os envolvidos. Cabe destacar que, infelizmente em muitos aspectos desse novo contexto, não está sendo levada em consideração a dimensão emocional dos sujeitos, o vez que a prioridade tem sido cumprir os programas curriculares para garantia do ano letivo.

Destaca-se também que, para o retorno das aulas, são organizados protocolos sanitários, os quais vão na contramão do que se acredita ser basilar para a pedagogia da infância. Ou seja, a conquista do conhecimento pelas crianças acontece por meio do seu protagonismo a partir das interações e brincadeiras, e esses protocolos exigem distanciamento entre as crianças dentro do contexto educativo. É inegável que essa organização é necessária em decorrência da alta capacidade de contágio do vírus, porém o questionamento que fica é relativa ao impacto emocional que o

cumprimento desses protocolos pode causar às crianças e aos demais profissionais. Dentre esses aspectos, convém enfatizar que pelo fato de os seres humanos estarem interconectados por meio de sistemas complexos de relações e interações, independente da situação ocorrida, em qualquer parte desse sistema, os mesmos são afetados, refletindo no todo. Isso é possível de se evidenciar claramente através do que está sendo vivenciado globalmente, o que reforça a convicção de que os sujeitos devem considerar-se responsáveis uns pelos outros e, juntos, devem ser responsáveis pelo todo.

Referências

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BATISTELLA, Morgana. **A hora e a vez das competências socioemocionais: o papel da escola e do professor na formação integral do aluno**. [S.l.]: Sistema Maxi, 2019. 31 p. Disponível em: <https://www.sistemamaxi.com.br/wp-content/uploads/2019/06/A-hora-e-a-vez-das-competencias-socioemocionais-Sistema-Maxi-de-Ensino.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRUYNE, P. de et al. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CUBERO, L.N. et al. El papel delainstitución educativa enlaeducación emocional. In: ASENSIO, J.M.et al. (coord.). La vida emocional: las emociones ylaformación de laidentidad humana. Barcelona: Ariel, 2006.

DOBARRO, V. R.; BRITO, M. R. F. **Atitude e crença de autoeficácia:** relações com o desempenho em Matemática. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 199-220, maio 2010.

DURLAK, J. A. et al. **The impact of enhancing students' social and emotional learning:** A meta-analysis of school-based universal interventions. Child development, v. 82, n. 1, 405-432, 2011.

GARDNER, H. **A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Rio de Janeiro: Campus, 1985.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Goleman, D. (1998). **Trabalhando com a Inteligência Emocional.** (Trad. M. H. C. Cortês). Rio de Janeiro: Objetiva.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação:** uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

LIPNEVICH, A. A.; ROBERTS, R. D. **Noncognitive skills in education:** emerging research and applications in a variety of international contexts. Journal of Psychology and Education, v. 2, n. 2, p. 173-177, 2012.

MAJOR, S.; SEABRA-SANTOS, M. J. Uso de inventários comportamentais para a avaliação socioemocional em idade pré-escolar. Avaliação Psicológica, v. 12, n. 1, p. 101-107, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciências & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, out. 2012.

GUERRA, N. G.; BRADSHAW, C. P. Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. New directions for child and adolescent development, v. 122, p. 1-17. 2008

RICHARSON, R. J. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985.

SANTOS, Jair de Oliveira. Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula. 2. ed. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000. 316 p.

SANTOS, D.; PRIMI, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, M. V.; NAKANO, T. C.; SILVA, T. F. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. São Paulo: USP, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gomes_Barbosa/publication/283777647_From_intentional_consciousness_to_progressive_regressive_method_in_Husserl/links/5714f30408ae071a51cff94b/From-intentional-consciousness-to-progressive-regressive-method-in-Husserl.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

Capítulo 4

O resgate histórico da casa da roda na Santa Casa de misericórdia do Maranhão: entre a educação e a assistência

*Ilana Silva Sousa
Ione da Silva Guterres*

Introdução

A prática do abandono de crianças no Maranhão é tão antiga, quanto a própria estrutura em Províncias advindas da colonização portuguesa. Anteriormente, com a criação das Casas do Expostos, Casa da Roda ou Roda dos Expostos, denominações encontradas em manuscritos e jornais maranhenses do século XIX ao século XX, era comum a prática de abandonar crianças recém-nascidas em portas residenciais ou pelas ruas da cidade em horários de pouco movimento. Em algumas situações, as crianças eram deixadas na porta da própria mãe para forjar o abandono, também eram postas nas igrejas, para que fossem facilmente encontradas. Diferente de hoje, onde as mães abandonam em instituições como orfanatos, hospitais etc. (SOUSA, 1999, p. 7).

Então, o despertar para a criação de instituições de auxílio à criação desses menores, veio a se dá pela própria necessidade das elites sociais, que em muitos casos por cometerem atos que iam contra a moral da época, com a necessidade de ter um estabelecimento, no qual os seus filhos ilegítimos pudessem ser criados e acima de tudo, serem batizados de forma a preservar a imagem e a honra de seus familiares.

Assim, a Casa da Roda, vinha então ser uma instituição perfeita para a necessidade dos expostos, pois abrigariam seus filhos enjeitados e preservaria a identidade dos pais, não oferecendo riscos aos mesmos, pois

a política na época era de em momento algum, buscar identificar e punir os responsáveis pelo abandono.

Para a sociedade e autoridades políticas, os expostos eram almas que nasceram para o sofrimento e só mereciam a piedade, a caridade das pessoas de boa vontade.

Nesse contexto, este artigo apresenta um recorte de um trabalho monográfico, intitulado *Era a Casa da Roda no Maranhão uma instituição educacional?* como requisito obrigatório para conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, no ano de 2000, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, que teve como objeto de investigação: a história das crianças maranhenses que viveram no século XIX, na Casa da Roda de São Luís do Maranhão.

Assim, problematiza-se a seguinte questão: Como as crianças maranhenses do século XIX, eram cuidadas e educadas na Casa da Roda de São Luís do Maranhão? Nesse percurso, objetiva-se neste trabalho, relatar a função da Casa da Roda, a partir de sua criação, normas e preceitos de trabalho, analisando como as crianças maranhenses do século XIX, eram cuidadas e educadas. Para responder ao objetivo e problemática, optou-se pela pesquisa qualitativa, exploratória-descritiva, de revisão de literatura do tipo bibliográfica e documental. Lima e Miotto (2007, p. 39) apontam que:

Como a pesquisa bibliográfica tem sido um procedimento bastante utilizado nos trabalhos de caráter exploratório-descritivo, reafirma-se a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, universo delimitado, instrumento de coleta de dados) que envolverão a sua execução, detalhando as fontes, de modo a apresentar as lentes que guiaram todo o processo de investigação e de análise da proposta.

Desse modo, a respeito da Casa da Roda do Maranhão, o levantamento das fontes, acerca de sua história, se deu a partir do contato com manuscritos que se encontram no Arquivo Público do Estado do Maranhão, haja vista a Santa Casa de Misericórdia, no ano de 1975 ter destruído quase todos os documentos, incinerando-os no pátio, por considerá-los papéis inúteis, que não passavam de entulhos. No entanto, ao conhecermos tão triste história de centenas de crianças maranhenses que ali passaram boa parte da vida, cresceu-nos o anseio de buscar informações em livros, documentos, manuscritos antigos e relatos de pessoas, as quais foram contemporâneas a instituição no século XX.

As dificuldades em obter informações sobre a Roda dos Expostos, Casa da Roda ou Roda dos Enjeitados, não serviu como desalento, diante do tema escolhido e sim como ponto de incentivo, no tocante a reconstituir parte da história de uma instituição que existiu por 120 anos no Maranhão e que a sociedade se fez esquecer. Constata-se, então, conforme será apresentado no desenvolvimento deste trabalho, as ações da Casa da Roda para com os expostos do Maranhão, no tocante, a criação e educação dos mesmos. Contudo, deixa-se desde já firmado, que o trabalho aqui realizado não está finalizado em suas pesquisas, haja vista que o silêncio a respeito da Casa da Roda do Maranhão, ainda há muito por dizer.

Dessa forma, tendo em vista a obscuridade em que, inicialmente, se encontrava o tema, devido também, a escassa bibliografia, busca-se em primeiro momento a compreensão da realidade onde se deu a Gênese do objeto pesquisado.

E em determinadas situações busca-se a compreensão em diferentes realidades, mas especificamente em São Paulo, a fim de proporcionar a classificação do objeto estudado (CARDOSO, 1983, p. 409).

A organização do texto contemplou quatro seções. Esta introdução é a primeira. A segunda e a terceira seções correspondem ao

desenvolvimento, com a intenção de discutir, acerca da história do abandono infantil e a origem dos enjeitados e a Casa da Roda do Maranhão, evidenciando a sua criação e normas funcionais. A quarta seção apresenta as considerações finais. A pesquisa se encerra com as referências. Sendo assim, espera-se com esta pesquisa, contribuir para o contexto histórico e educacional da Casa da Roda do Maranhão. Logo, a utilização das fontes nessa narração histórica, possibilitará aos leitores deste trabalho, uma consciência contínua do tempo histórico em seu progresso. Assim como a identificação dos elementos, nas diferentes relações estabelecidas entre os mesmos, por fim na consubstanciação do objeto pesquisado.

A história do abandono infantil e a origem dos enjeitados

O abandono de crianças esteve presente em vários momentos da história da humanidade, personalidades da mitologia grega como Édipo, da romana em Rômulo e Remo e ainda da religião cristã na figura bíblica de Moisés, foram abandonados quando crianças. O “**desfazer-se de crianças**” (grifo nosso), teve várias tentativas de explicações, entre elas, o controle do tamanho da família, as dificuldades econômicas dos pais, honra da mulher solteira, homenagens às divindades ou reis (CARVALHO, 1996, p. 20).

Por conseguinte, o século XII foi marcado pelas guerras Santas ou Cruzadas que assolaram a Europa até o Oriente, tendo a Igreja Católica buscado o poder religioso com a conquista de lugares sagrados do cristianismo, muito embora não tenha conseguido seu objetivo primeiro, trouxe grandes mudanças em toda a Europa, como a reabertura do Mediterrâneo à navegação e ao comércio europeu, ocasionando um processo de expansão pelo intercâmbio comercial entre a Europa e o Oriente.

Assim, o crescimento econômico e demográfico, apresentava de forma desigual a distribuição das riquezas e a miséria atingia grande parte de uma população crescente, impactando na ausência de uma visão diferenciada da criança como ser social. Devido a esse fato, na Europa, a exposição de crianças era prática comum, em que muitas vezes a morte delas se tornava inevitável, pelo fato de os pais deixarem seus filhos em locais ermos, a visão da criança e infância não era uma realidade cultural havendo o histórico na Idade Média, até do comércio de crianças, difundido pela dissociação de uma afetividade e vínculo familiar, sendo a criança em muitas situações, considerada como um objeto de negociação rentável. Portanto o infanticídio e o abandono eram recorrentes. Como afirma Carvalho (1996, p. 21), A igreja era escolhida em muitos momentos como local de abandono, sendo, portanto, interessada em incorporar essa criança em famílias que se interessassem por sua criação. Só a partir do século XII, foram criadas instituições que se encarregariam de encaminhar as crianças a famílias ou amas de leite que cuidassem delas.

Com início da era moderna, as Santas Casas de Misericórdia passaram a desempenhar importante papel no apelo a caridade cristã de homens e mulheres, que organizados em confrarias e irmandades recolhiam esmolas e doações para desenvolver a assistência aos pobres, leprosos, desvalidos e crianças abandonadas.

Dessa forma, a Roda dos Expostos, enquanto mecanismo giratório era comum nos Conventos para receber alimentos, remédios e mensagens colocadas do lado de fora da parede. Seu uso ajudava no transporte para o interior das instituições religiosas, os artigos necessários e favoreciam a reclusão das freiras no seu interior (CARVALHO, 1996, p. 151). Contudo, passou a ser usada para o recebimento dos bebês, pois diminuía os perigos que ameaçavam a chegada da criança ao hospital. Preservar a identidade

dos pais, significava aumentar as chances de sobrevivência da criança em abandono.

De acordo com Russell-Wood (1981, p. 10), em Portugal, a primeira Casa da Roda: “Foi criada no XVII, em Lisboa, sob a administração da Irmandade da Misericórdia no ano de 1498, sendo ligada ao Hospital de Todos os Santos desde 1543 [...]”.

Nos moldes europeus, no Brasil entre 1549 e 1542, houve a criação do Hospital da Misericórdia na Bahia, o qual dentre as ações caritativas, recebia enjeitados para que não ficassem a própria sorte. Os elevados números de abandono, principalmente nos conglomerados urbanos na Colônia até o século XIX, escandalizavam a Igreja e parte da população. Nas áreas agrícolas os índices de exposição de bebês recém-nascidos não eram altos. Sobre esta realidade Carvalho (1996, p. 168), nos revela:

A fim de evitar o horror e desumanidade que praticavam com alguns recém-nascidos, as ingratas e desamorosas mães, desassistindo-os de si e condenando-os a expor as crianças em vários lugares imundos com a sombra da noite e de quando amanhecia o dia se achavam mortas, algumas devoradas pelos cães e outros animais, com lastimoso sentimento de piedade católica por se perderem aquelas almas, por falta do sacramento do batismo.

É válido ressaltar que a igreja se manifesta contra o abandono, pois se tornava incomodo a sociedade os constantes casos de crianças deixadas para a morte. Era inaceitável a morte de tantas crianças que faleciam pelas condições do abandono sem serem batizadas alimentando a crença de que suas almas não receberam a chance da salvação pelo sacramento da igreja católica. O Vice-rei do Brasil Vasco Fernandes Cezar de Menezes em 1708 autorizou a criação da instituição já denominada Casa da Roda na capital da colônia Bahia, a qual fazia uso do sistema giratório da roda. A Casa da

Roda do Rio de Janeiro foi criada em 1738, pois a situação do abandono também era alarmante, conforme aponta Fazenda (1903, p. 160):

[...] um devoto homem desta cidade reconhecendo a grande miséria que nela havia sob os enjeitados, que continuamente se lançavam às portas dos moradores com tal escândalo de piedade, expondo-se aquelas inocentíssimas almas ao mais sensível desamparo e risco de morrerem pagãs fora do grêmio da igreja.

Na Bahia, até meados do século XIX, tinham como razão do abandono a falta de recurso dos pais para a criação de seus filhos. Também a situação das mães solteiras, pois preservar a honra de uma mulher solteira valia mais que o escândalo de abandonar um inocente que carregaria a vida inteira o estigma de ser enjeitado.

A partir de 1870 com a expansão do abolicionismo e das primeiras leis abolicionistas, nas regiões em que o açúcar era a base econômica, a cultura do café no sul do Brasil começa a tomar destaque. Os escravos alforriados, viviam em condições de exclusão e as mães eram em muitas situações obrigadas a abandonarem seus filhos na Roda e em posterior momento, buscavam a função de amas de leite para receberem pagamento dado pela Santa Casa de Misericórdia. Em algumas situações os enjeitados traziam consigo bilhetes, cartas e outros objetos que serviriam para identificação posterior, pois caso aparecesse um adulto em condições de prover os cuidados e sustento, a criança poderia ser levada da roda para o convívio com a família solicitante. A identificação por objetos pessoais pode ser observada, no registro de uma criança que deu entrada na Roda de Salvador:

Flávia Matos, exposta com 01 mês e 10 dias, trouxe consigo sua carta de alforria; e Cecília de Matos, crioula recém-nascida com uma carta datada de 05 de abril de 1871, com estes dramáticos termos: esta criança é forra, não tem

o que comer, nem leite pra criar e por isso é que vale da caridade d'esta grande casa de tanta gente boa [...]. (CARVALHO, 1996, p. 167).

No Brasil, anteriormente a abolição, ainda no século XVIII, a maior parte das crianças expostas, tinham suas razões na falta de recurso econômico, no nascimento ilegítimo ou na orfandade. De acordo com Silva (1994, p. 408), a legislação portuguesa classificava crianças em “naturais ou espúrias “[...] de acordo com a relação dos pais, geradora de seus nascimentos legalizados no casamento ou na clandestinidade [...]”. As crianças consideradas filhos naturais, eram fruto de uma relação entre um casal de indivíduos solteiros ou viúvos, o que não os impedia de legalizar a união e o filho. Já o segundo, os espúrios, eram frutos de relações proibidas pela Igreja, por serem sacrílegas, adúlteras ou incestuosas.

Em 1790, com o desenvolvimento da população, fundou-se a Roda em Recife. Em São Paulo, foi criada em 1925, em 1826 a de Porto Alegre e de Belém. Em todo o Brasil foram instaladas 13 Casas da roda (CARVALHO, 1996, p. 169).

As mudanças no sistema escravista, vieram a contribuir para o aumento da exposição de crianças. Antes os senhores donos de escravos incentivavam o nascimento de crianças que futuramente seriam mão de obra ou poderiam ser vendidas para tal. Este novo momento pós abolicionista, a falta de ações que dessem condições a população negra de se prepararem para o novo mercado de trabalho, contribuía para a situação de miséria de grande parte da população o que ocasionava em algumas situações o abandono de crianças para que estas tivessem abrigo e alimento.

A chegada dos imigrantes italianos e posteriormente espanhóis, alemães e japoneses, atraídos pela esperança de trabalho e

enriquecimento, transformou-se numa realidade de pobreza e necessidade, que atingia principalmente as crianças (CARVALHO, 1996, p. 104).

A Casa da Roda do Maranhão: breve discussão acerca da sua criação e normas funcionais

No Maranhão a criação de uma Casa da Roda, veio a acontecer através do apelo de algumas pessoas da sociedade, que incomodadas com atos de crueldade perpetrados com crianças e mulheres, ou por necessitarem de um “[...] lugar que acobertassem as consequências de suas condutas amorais, pediam junto, à Irmandade da Misericórdia; a qual existia desde 1623 nesta província, a instalação de uma Roda nesta cidade [...]” (SOUSA, 2000, p. 22).

Como em relato de situação vivenciada por muitas mulheres, as quais devidos a moral e costumes da época setecentistas eram obrigadas a uma gestação na obscuridade e posterior abandono de seu filho(a). A moral feminina era defendida violentando a própria mulher. Uma personalidade histórica de São Luís, mulher política e de poder econômico privilegiado, D. Ana Jansen Pereira, relata a experiência de abandono de seu filho, como nos mostra Santos em sua pesquisa biográfica sobre a mesma:

Uma ilustríssima senhora da sociedade ludovicense, a Sr^a Ana Jansen Pereira, registra em seu testamento: Tive um tempo de solteira, por minha fragilidade, um filho o qual se chamava Doutor Manuel Jansen Pereira e foi batizado debaixo da declaração de pais incógnitos). Logo após o nascimento da criança, ela mandou expor na casa da viúva Inês Maria Moreira e este ao completar 06 meses retornou a casa da mãe, sob forma de perfilhação [...]. (SANTOS, 1978, p. 26).

Como neste caso, outras crianças expostas eram resgatadas posteriormente, na ausência de asilos para expostos os recém-nascidos

eram deixados a porta de casas de família que ajudaria a preservar o nome dos pais e posteriormente poderia ser resgatado e perfilhado. Mesmo não sendo uma regra os casos a manifestação do desejo de resgate, se dava pela situação causa de o abandono inicial ter sido resolvida, conforme observamos no registro a seguir após a criação da Casa da Roda, ainda havia situações de reaver a criança:

Dona Maria Amália Ferreira no ofício enviado em 22 de abril último, pede que lhe seja entregue a menina Josefina, a qual ela expôs na Santa Casa de Misericórdia desta cidade em 31 de maio de 1854, ela é mãe e tem meios para dará filha a educação de que precisa. Por isso entendo que merece ser V. Ex.^a atendida em tão justo e louvado pedido (MARANHÃO, 1863, não paginado).

Em sessão de 06 de agosto de 1826, presidida pelo Sr. Pedro José da Costa Barros, então empossado da Mesa administrativa da Irmandade da Misericórdia¹, foi criada a Casa da Roda no Maranhão, que desde sua criação já contava com a doação em espécie deixada em testamento de Isidoro Rodrigues Pereira, coronel de exército e esposo de D Ana Joaquina Jansen pereira, o qual assim registrou: “Deixo à Santa Casa de Misericórdia desta cidade, dois contos de réis que serão aplicados para uma Roda de enjeitados, de que esta cidade está muito precisada [...]” (SANTOS, 1978, p. 63).

A Casa da Roda do Maranhão foi criada em 1826, contudo somente em 1829 iniciou seus trabalhos, tendo recebido a primeira criança exposta na noite de 1º de janeiro de 1829, cujo nome era Manoel da Costa Pinto. O local de funcionamento era anexo à Igreja de São José construída em 1821 em terreno doado por Pantaleão Rodrigues de castro e Pedro Cunha. No

¹ Mesa Administrativa da Irmandade da Misericórdia, composta por irmão da Irmandade que eram considerados benfeitores e cidadão de posição ilustre na sociedade local, realizadores de caridade.

fundo da Igreja com entrada na lateral esquerda a roda foi instalada, na rua da Cotovia.

Uma das atitudes realizadas logo quando chegavam a instituição era providenciar o batismo das crianças, caso não trouxessem nenhum bilhete que registrasse aos pequenos a realização do sacramento, registro dessa prática é encontrado no Mapa dos Expostos de Janeiro de 1883. Cada criança exposta era batizada em dia determinado pela Mesa Administrativa, sendo os “[...] padrinhos geralmente escolhidos por serem pessoas bem-vistas na sociedade [...]” (SOUSA, 2000, p. 30). A documentação era precisamente realizada em pelo Mordomo dos Expostos o qual informava em mapas o movimento de admissão e permanência das crianças no asilo.

A instituição recebia recém-nascidos de ambos os sexos, depositados no mecanismo da roldana e girados para o interior do estabelecimento, para que a Roldeira os recolhesse. A admissão de crianças na instituição, poderia ser realizada por outras vias como relata Sousa (2000, p. 26), “[...] nem todas as crianças asiladas na Casa da Roda eram admitidas pela roldana, em alguns casos a criança era encaminhada pelos pais que se declaravam impossibilitados de permanecer com a guarda [...]”.

Outra situação era a orfandade por parte de pai e mãe, às vezes vítimas de moléstias, não havendo outro familiar que se responsabilizasse pela mesma, esta então, seria recolhida a Casa da Roda como expede o Ofício s/n do Mordomo dos Expostos³ de 3 de junho de 1877: “Autorizo a transferência de uma criança do sexo feminino, filha de um casal de lázaros, a qual não possui moléstia para a Casa da Roda [...]” (MARANHÃO, 1877, não paginado).

2 Mulher responsável por retirar a criança da Roda, quando o sino era tocado, sinalizando mais uma criança abandonada na roldana.

3 Mordomo dos Expostos, cargo administrativo da instituição o qual a Mesa Administrativa da Irmandade da Misericórdia era responsável por eleger em sessão administrativa.

Ainda sobre sua criação, a Casa da Roda foi inicialmente concebida como um Hospital para Enjeitados⁴ devido ao histórico das atividades desenvolvidas por sua mantenedora. De acordo com Sousa (2000, p. 25), Isto porquê a Santa Casa de Misericórdia era provedora da Irmandade da Misericórdia, a qual desenvolvia todo um trabalho na área de saúde administrando o Hospital da santa casa, o Hospital de Lázaros, o Hospital Geral, posteriormente o hospício, cemitério e a cadeia municipal.

O orçamento para manutenção da Casa da Roda em suas despesas era vinculado ao da Santa Casa de Misericórdia que administrava recursos de doações de benfeitores e da Igreja Católica.

Outro cargo funcional administrativo era a de Diretora, a qual era considerada a segunda autoridade da Casa, sendo exclusivamente uma função a ser desempenhada por mulheres, como consta no Art.1º§1º do Regimento da instituição:

A administradora da Casa da Roda será pessoa de boa conduta e bem conhecida, sem vícios, muito cheia de zelos e caridade. Temente a Deus que saiba ler e que possa com seus bons exemplos e costumes dar educação perfeita a aqueles inocentes que estão entregues a seus cuidados. Devendo ser pessoa de idade de 45 anos, porém que tenha força para acudir nos trabalhos de sua obrigação e que não tenha filhos para evitar rixas entre os da casa [...]. (MARANHÃO, 1832, não paginado).

Quanto a função a ser cumprida pela instituição era primordialmente assistencial, contudo, pelo tempo que a maioria das crianças permaneciam asiladas a necessidade de instruí-las para a vida era também desempenhada. O regulamento para o seu funcionamento era específico em ações fundamentais e as normas para com o trato com os expostos eram rígidas, quanto a quem iria manter o contato com eles no interior da

⁴ Livro do Tombo da Igreja de São Pantaleão.

roda ou parte externa, bem como quanto a criação e visitas. Este tratamento era diferenciado conforme a idade e o sexo.

As crianças recém-nascidas ou em fase de amamentação eram destinadas a amas de leite externas, as quais conforme Sousa (2000, p. 28) eram selecionadas por “[...] investigação quanto a conduta moral e a situação do ambiente em que viviam [...]”. Havia também casos em que o expositor se revestia de bondade e mantinha contato com a criança exposta assumindo papel de seu benfeitor como também evidencia Sousa (2000, p. 28) “[...] famílias bondosas as quais se ofereciam para custear a criação do exposto, através de Ama que seria escrava da família.”

Ao administrador da Roda, cabia a responsabilidade de observar a criação dos expostos tanto junto às Amas pagas pela Santa Casa as quais realizavam esse trabalho pelo período de amamentação externa a instituição, como junto as casas de particulares que também se prontificavam a custear estas funções. Pode-se observar no Regulamento para Casa dos Expostos Art. 1º § 6º, a avaliação periódica do Administrador quanto aos “[...] expostos que se achavam criados fora examinando se estão sendo bem tratados, se o leite das Amas é bom o suficiente, para isso não marcará dia para visita, que será uma vez por semana em observação [...]” (MARANHÃO, 1832, não paginado).

O sistema de Amas para amamentação externa fez parte do funcionamento da Casa da Roda do Maranhão desde a sua fundação, contudo conforme Sousa (2000, p. 30) o Mordomo César Marques registra em seu relatório de 1869 a “[...] ineficiência do Sistema de Amas e devido a precária fiscalização dos expostos em poder destas, o número alto de crianças que vinham a óbito era prova da falta de estrutura das selecionadas.”

Em companhia das Amas as crianças ficavam na Roda do Maranhão até a idade de 07 anos, enquanto na “Roda de São Paulo o limite era apenas

até os 4 anos de idade [...]” (CARVALHO, 1996, p. 76). Após esse período, eram encaminhadas ao asilo dos expostos no qual ficariam até os 18 anos e durante este tempo recebiam instrução conforme a organização por idade: Dividia-se em três seções de ensino, primário apenas, sendo um a seção mista para crianças de seis anos, uma seção de meninas de 6 a 14 anos e uma para meninos de 06 aos 12 anos. Ou seja, os meninos frequentavam a escola durante período menor. (CARVALHO, 1996, p. 77).

Ao completarem a idade de 14 anos os meninos eram encaminhados ao ensino profissionalizante no desenvolvimento de diversos ofícios, como estabelecia o relatório da Santa Casa de Misericórdia no qual apresenta registra a necessidade educativa , pois as crianças ao crescerem e se tornarem adultas teriam que buscar meio de ter autonomia, registra-se então esta preocupação futura por meio da educação dos mesmos sendo portanto definido a ação “[...] de ministrar a estes desvalidos a educação profissional, de oferecer-lhes um ensino técnico que habilite a produzir em algum dia.” (CARVALHO, 1996, p. 76).

Tanto em São Paulo como no Maranhão, esta preocupação veio a ser regulamentada somente no princípio do século XX. No regulamento da Roda do Maranhão⁵, era bem explícito no artigo Art. 1º § 3º ao se definir rotina de cuidados a serem seguidas no cotidiano “Terá zelo que os meninos andem sempre limpos, lavados, catados e que a comida seja nas horas regulares, não deixando faltar frutas frescas. Que durmam agasalhados [...]” (MARANHÃO, 1832, não paginado).

As crianças expostas viviam uma vida longe das vistas públicas, evitando circulação social, assim como a entrada a instituição para interação restrita, o controle estabelecido pela Mesa Administrativa da Irmandade da Misericórdia era rígido e para ter acesso as crianças era

⁵ Regulamento para a Casa dos Expostos aprovado em sessão da Mesa Administrativa de 29 de abril de 1832 (APEM).

necessário avaliação, como explicita o Art. 1º § 5º, do Regulamento da Casa dos Expostos: Os meninos não irão a casa de pessoa alguma sem ordem da Mesa, da visita ou do Sr. Inspetor. Visitas só serão consentidas se forem Senhoras ou Senhores sérios, nos dias de 5ª feira, domingo e dias santos [...]. (MARANHÃO, 1832, não paginado).

Diante dessa realidade, as crianças já marcadas pelo abandono, eram alvo de uma caridade que demarcava o lugar social que ocupariam na vida, o estigma da exposição era algo que definia suas infâncias quando a “[...] restrição a saídas, passeios ou qualquer forma de lazer não era permitida, pois muitos sendo frutos não aceitos pela sociedade, não poderia circular as vistas de todos [...]” (SOUSA, 2000, p. 38).

O comportamento tanto dos expostos como de quem trabalhava na instituição, deveriam ser de conduta respeitosa, no recato das boas maneiras da época, a educação religiosa era o meio pelo qual se tornariam pessoas obedientes e humildes, como mostra o Art. 1º § 4º do regulamento: Ao deitar-se e ao levantar da cama e mesa de refeições, serão rezadas as rezas próprias. Ensinará a doutrina cristã pela cartilha às segundas, sextas e sábados e a noite serão rezadas ou contadas a rezas próprias do dia [...]. (MARANHÃO, 1832, não paginado).

Toda a regulamentação sobre manter uma conduta ilibada de todos que fosse ligados a Casa da Roda, se dava para “[...] evitar escândalos ou maus comentários acerca da instituição pois o recebimento das esmolas dadas por visitantes previamente consentidos [...]” (SOUSA, 2000, p. 37), uma vez que era uma fonte dos proventos da Santa Casa de Misericórdia do Maranhão.

Mesmo com todas as regulamentações a realidade do funcionamento da Roda dos Exposto do Maranhão, era envolta em precariedades .A passagem do Professor e Historiados Cezar Marques pela Roda dos Expostos do Maranhão, na qualidade de Mordomo eleito para o cargo em

1867, é registrada através do impacto que ele descreve em seu relatório no qual diz se sentir “[...] pesaroso por encontrar este estabelecimento em completa falta de asseio, com a cozinha estragada e desprovida dos móveis e os próprios expostos cobertos por andrajos [...]” (MARANHÃO, 1869, não paginado).

Ainda em sua administração, Marques (1870, p. 272) relata a “[...] quantidade significativa de crianças admitidas na instituição e que vinham a óbito “reforçando a precariedade da Roda do Maranhão [...]”. Uma de suas reivindicações foi referente a sua preocupação com a “[...] negligência educacional que se impunha aos expostos [...]” (SOUSA, 2000, p. 40). Em resposta às reivindicações de melhorias, feitas pelo Mordomo Cezar Marques à Mesa Administrativa, esta última lhe encaminha Ofício em 12 de abril de 1868 no qual consta:

De a muito se reconhece que a educação dada aos expostos é incompleta, que seu futuro é mau garantido, que é preciso fixar a sua preferência na Casa dos Educandos Artífices e no Asilo de Santa Teresa, que convém dar segmento interno e econômico da instrução methodológica, que em sua a mortandade é elevada, mas por concluir sempre que são insuficientes os recursos dados pela Província e minguados os dados pela Santa Casa de Misericórdia [...]. (MARANHÃO, 1868, não paginado).

Como podemos constatar a assistência dada aos expostos era reconhecidamente carente de investimentos e em relação aos aspectos educacionais, era desenvolvido sem um empenho efetivo por parte do governo local, pois segundo Sousa (2000, p. 44) era “[...] deixado a cargo da Irmandade da Misericórdia o custeio desta ação, sendo que a mesma alegava não dispor de recursos para isto [...]”. Foi determinado em Lei pelo governo da Província do Maranhão Nº 146 de 1844, Art. .21 que os expostos fossem admitidos prioritariamente na Casa dos Educando

Artífices (destinada a meninos) e no Recolhimento de N^a Sr.^a da Anunciação e Remédios, posteriormente transformada no Asilo de Santa Teresa, contudo esta transição não acontecia a contento conforme relato no Ofício do Mordomo dos Expostos:

Na casa dos expostos encontram-se atualmente 35 expostos e deste 15 na Casa dos Educandos Artífices como manda a Lei da Província n^o 146 Art. 21, o que se tem já feito em razão dos apuros em que a Santa Casa se tem achado, visto que daqui lhe resultará um aumento de despesa não pequeno a Mesa não descuidará de cumprir este dever logo que seja possível [...]. (MARANHÃO, 1844, não paginado).

Vimos, portanto, que ao chegar à idade determinada, meninos e meninas teriam que receber instrução em outras instituições que tratasse de forma mais definida da educação, contudo isso não era garantido em todas as situações, pois a Santa Casa de Misericórdia alegava não dispor de recurso para garantir o acesso de todos.

Como descrito anteriormente, muito expostos, “[...] principalmente as meninas continuavam na Roda até a idade adulta [...]” (SOUSA, 2000, p. 45). Os meninos ao completarem 10 anos, se não admitidos na Casa do Educando Artífices, teriam que permanecer também na Roda, esse convívio entre meninos e meninas já crescidos no interior da instituição não era bem-visto pela Mesa Administrativa, pois poderia gerar falatórios. Diante de tal realidade incomoda, os enviava para o aprendizado de ofícios, como dito no trecho do Ofício do Provedor da Santa Casa:

E como se achem ainda sem destino, mas com idade de se deverem aplicar algum ofício, os expostos Raimundo Fernandes Silva e João Rocha dos Santos; a Mesa roga a V. Ex.^a, que haja mandá-los admitir no dito estabelecimento de Educandos, pagando a Santa Casa por enquanto, todas as despesas que ali fizerem [...]. (MARANHÃO, 1885, não paginado).

Para a maioria das meninas a rotina instrutiva era minimamente garantida no interior da própria Roda, em rotina com atividades das primeiras letras, cozinhar, costurar, bordar e fazer renda. A questão educacional foi temporariamente contemporizada pela chegada de um grupo de freiras italiana, “[...] convidadas a trabalharem como enfermeiras no Hospital da Misericórdia e deste grupo duas se alojaram na Casa da Roda, assumindo a função educativa das internas [...]” (SOUSA, 2000, p. 50). Esta situação de atendimento mínimo a educação dos expostos, só veio mudar após determinação legal do Decreto nº 120 de 11 de junho de 1931, no qual o governo do Maranhão determina a criação de uma cadeira de primeiras letras para o ensino dos expostos da Roda, com uma professora normalista paga pela província.

Em 1945 com a iniciativa do Departamento Estadual da Criança, criado para dar maior assistência formativa aos menores infratores desvalidos e a organização de políticas higienistas, aceleram a extinção das Casas da Roda no Brasil. Dentre estas a do Maranhão no ano de 1946 que já funcionava em outro endereço desde 1942 devido as péssimas condições do prédio adjacente a Igreja de São Pantaleão. Como noticiado em manchete de Jornal o Globo de 15 de agosto de 1942: “A Roda de São Pantaleão e o seu tradicionalismo, em que a notícia informava a transferência de 16 expostos para a nova sede no Colégio Santa Cruz no Anil e as freiras remanejadas para Belém e Fortaleza [...]” (SOUSA, 2000, p. 54).

Considerações Finais

A Casa da Roda do Maranhão, foi uma instituição assistencialista de origem religiosa, não tendo a princípio, objetivo para além de uma ação caritativa de abrigar crianças denominadas, enjeitadas, expostas ou

espúrias, devido a condição de seus nascimentos atrelados a situações amorais para a época, situação de pobreza das famílias ou orfandade. A ação de recolher as crianças para livrá-las de uma condenação nesta vida e na vida eterna, caso falecessem sem sacramento do batismo, foi num primeiro momento a mobilização da Igreja Católica e das Irmandades religiosas.

No Brasil e no Maranhão especificamente a percepção da necessidade de oferecer uma formação educacional aos expostos veio a ser enfrentada de forma mais veemente, com o crescimento de jovens que pela idade não poderiam mais permanecer em Asilos e por não terem recebido formação devida passaram a representar problema social ao se tornarem incômodo as “pessoas de bem” que as consideravam ameaça a paz e ordem nas cidades.

No Maranhão, a Casa da Roda ou Roda dos Expostos, foi uma instituição que existiu por 120 anos, os relatórios de Mordomos com o historiador e escritor Cezar Marques em 1869, relatam as condições em que durante sua administração ele teve a coragem de se incomodar e registrar. Não sabemos ao certo quantas crianças, meninos e meninas viverem na Casa da Roda do Maranhão, mas sabemos que lá muitas não tiveram a oportunidade de ter uma vida longa.

Muito embora não tenha sido criada para a função educativa, percebeu-se que pela omissão das autoridades administrativas da província do Maranhão, Roda aqui, teve que assumir mesmo que precariamente a ação educativa de crianças que muitos denominavam de “[...] desvalidos, assistidos nos asilos e pela prática de recolher crianças a qual perdurou com uma longa cultura da assistência ao menor no Brasil [...]” (RIZZINI, 2011, p. 20).

A Roda, portanto, cumpriu um papel no qual inicialmente seria da província, posteriormente papel do Estado de estabelecer o cuidado e a

educação dessas crianças , contudo ao constatarmos o longo período de existência desta instituição em que as crianças expostas viveram a cargo da caridade, podemos então concordar com Sousa (2000, p. 56) quando comenta que “[...] a população maranhense e as autoridades dividem a culpa pelo elevado número de morte infantil, tanto pelo descaso nas condições de abandono como pela falta de punição dos responsáveis [...]”.

A história das crianças expostas precisa ser lembrada, para não ser repetida em intencionalidade quanto ao cuidado de crianças sob a tutela de instituições do estado ou de outra ordem assim como na Casa da Roda do Maranhão e de outros estados os registros perdidos são uma grande dificuldade na reconstituição da assistência a infância no Brasil, como nos relata Trindade (1999, p. 4) em sua pesquisa.

A ausência de registros e o não domínio da escrita, pode-se observar grandes dificuldades sobre nos estudos sobre a criança e o abandono no Brasil. O alto índice de analfabetismo e a dependência administrativa até as primeiras décadas do século XIX pontuam com grandes lacunas os registros e fontes tradicionalmente utilizadas para a história do Brasil . No que se refere a Roda e orfanatos, somam-se ainda o descaso com os arquivos da Santa Casa de Misericórdia.

A Casa da Roda pelo seu histórico de caridade desmazelada e o governo da Província pela sua negligência, também precisam ser mencionados no tratamento dado a crianças estigmatizadas que só puderam aceitar de forma experienciada na vida a denominação de “desvalidos” da sorte. Somente no início do século XX, foi instituído de forma legal o ensino das primeiras letras às crianças asiladas na Roda e isso, confirma o qual pouco eram ainda neste período pouco consideradas como merecedoras de uma assistência mais responsável com o desenvolvimento futuro das mesmas.

Referências

- CARDOSO, Ciro F.; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os Métodos da História**: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- CARVALHO, Vera Maria de; MARCÍLIO, Maria Luiza. **Girando em torno da roda: a misericórdia de São Paulo e o atendimento as crianças expostas, 1897-1951**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.
- FAZENDA, José Vieira. A Roda (Casa dos expostos). **RIHGB**, n. 75, p. 153-181, 1903.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- MARANHÃO. Secretaria da Santa Casa de Misericórdia. **Regulamentos para a Casa dos Expostos aprovado em sessão da Mesa Administrativa de 29 de abril de 1832**. São Luís: [APEM], 1832.
- MARANHÃO. Secretaria da Santa Casa de Misericórdia. **Ata da Sessão da Irmandade da Misericórdia de 14 de fevereiro de 1844**. São Luís: [APEM], 1844.
- MARANHÃO. Secretaria da Santa Casa de Misericórdia. **Ofício Nº 197, de 28 de maio de 1863**. São Luís: [APEM], 1863.
- MARANHÃO. Secretaria da Santa Casa de Misericórdia. **Relatório do Mordomo dos Expostos de 14 de abril de 1869**. São Luís: [APEM], 1869.
- MARANHÃO. Secretaria da Santa Casa de Misericórdia. **Ofício s/nº de 3 de julho de 1877**. São Luís: [APEM], 1877.
- MARANHÃO. Secretaria da Santa Casa de Misericórdia. **Ofício s/nº de 30 de dezembro de 1885**. São Luís: [APEM], 1885.

MARANHÃO. Secretaria da Santa Casa de Misericórdia. **Ata da Sessão da Mesa Administrativa da Santa Casa de Misericórdia de 7 de janeiro de 1885**. São Luís: [APEM], 1885.

MARANHÃO. Secretaria da Santa Casa de Misericórdia. **Mapa Demonstrativo do Movimento dos Expostos na Casa da Roda de 20 de janeiro de 1883**. São Luís: [APEM], 1883.

TRINDADE, Judite Maria B. O abandono de crianças ou a negação do óbvio.-**Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 15, set. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100003>. Acesso em: 30 maio 2021.

RESENDE, Diana Campos. **Roda dos Expostos: um caminho para a infância abandonada**. São João del-Rei, MG: UFSJ, 2000. 27 p. Acesso em: <https://www.ufsj.edu.br/paginas/temposgeraisantigo/n1/artigos/roda.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

RIZINNI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças** :a história das políticas sociais e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUSSELL-WOOD. A. J. R. **Fidalgos e filantropos**: a Santa Casa da Misericórdia da Bahia, 1550-1755. Trad. de Sérgio Duarte. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1981. 383 p.

SANTOS, Waldemar. **Perfil de Ana Jansen**. São Luís: SIOGE, 1978. 203 p.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Dicionário da história da colonização portuguesa no Brasil**. Lisboa: Verbo, 1994. 840 p.

SOUSA, Ilana Silva. **Era a Casa da Roda do Maranhão uma instituição educacional?** 2000. 67 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2000.

Capítulo 5

Políticas públicas para la formación de educadores para la educación infantil en Brasil: la experiencia de cedei y ceei en Maranhão

José Carlos de Melo

Introducción

La formación docente para que actúe en La Educación Infantil está siendo ampliamente discutida en los últimos años, sobre todo por considerar las especificidades del niño pequeño y sus derechos como ciudadanos, de entre ellos, el de tener una educación que atienda a sus principales necesidades.

Se puede afirmar que todavía ese derecho es una conquista muy reciente, considerando que fue solamente con la promulgación de la actual ley de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) que la Educación Infantil fue incorporada al sistema de enseñanza brasileño, siendo considerada la primera etapa de la *Educação Básica* y que los profesionales que en ella actuaban pasaban a tener los primeros indicativos de una formación específica para trabajar en el área (BRASIL, 1996).

En Brasil, las políticas de formación de profesores para la infancia se intensifican a partir de la década de 1990, de entre las acciones desarrolladas para la capacitación de esos profesionales están desde la exigencia por la formación inicial realizada en cursos de Licenciatura en las Universidades y demás Instituciones de Enseñanza Superior (IES) hasta la oferta de formación continuada realizada en las IES, en las escuelas y por los Gobiernos Federal, Estadual y Municipal.

Esta investigación tuvo como objetivo discutir acerca de las Políticas Públicas para la formación de profesores en la educación infantil en el contexto del Curso de Especialización en Docencia en la Educación Infantil (CEDEI) y del Curso de Extensión en Docencia en Educación Infantil (CEEI), que fueron acciones realizadas en asociación con el Ministério de Educação (MEC), la Secretaría de Educación Básica (SEB) y la Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre 2013 a 2017.

Se trata de una investigación bibliográfica y de campo, que se subdividió en autores como Kuhlmann Jr. (2010), Didonet (2001), Kramer (2003, 2006), Souza (2015, 2017), Colins (2016), y en los documentos legales que nortean la educación infantil y el proceso de formación de profesores para actuar con niños pequeños, como por ejemplo, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB* (1996), el *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI* (1998), y las *Diretrizes Nacionais* para la formación inicial en nivel superior (2015).

Los instrumentos utilizados para la colecta de datos fueron el análisis documental, la observación no participante, que según Marconi y Lakatos (1996), es aquella en que el investigador entra en contacto con la realidad estudiada, presenciando el hecho, pero no participando de ella, y el cuestionario semiestructurado, que según Gil (2008), presenta preguntas abiertas y cerradas, posibilitando al investigador realizar un análisis más detallado de los fenómenos.

Para mejor entendimiento, el trabajo fue dividido en cuatro partes y se encuentra estructurado de la siguiente forma: en la primera parte está la introducción que aclara el objetivo de la investigación, en seguida emprende una breve discusión sobre el proceso de educación de niños pequeños en Brasil y de las políticas de formación docente en el país, en la tercera parte se relata la experiencia ocurrida por medio de la formación continuada ofrecida a las profesionales de educación infantil por el CEDEI

y el CEEI en el periodo de 2013 a 2017, y por fin , se presenta las consideraciones finales.

Educación de niños pequeños y la formación docente en el brasil: algunos apuntes

Antes de reflexionar sobre las políticas enfocadas para la formación de profesores en el contexto brasileño, es necesario comprender su concepto, así como la educación de niños pequeños fue instituida en el país. Conforme señala Souza (2003, p. 13), el concepto de Políticas Públicas es bastante complejo, esta autora en sus estudios define el término como:

Campo de conocimiento que busca, al mismo tiempo, ‘colocar al gobierno en acción’ y/o analizar esa acción (variable independiente) y, cuando necesario, proponer mudanzas en el rumbo o curso de esas acciones y o entender por qué y cómo las acciones tomaron cierto rumbo en lugar de otro (variable dependiente). En otras palabras, el proceso de formulación de políticas públicas es aquel mediante el cual los gobiernos traducen sus propósitos en programas y acciones, que traducirán resultados o las mudanzas deseadas en el mundo real.

Según la autora, uno de los tipos de políticas públicas es la llamada distributiva, que presenta como principal característica la distribución de renta para fines específicos por parte del gobierno, como ejemplo de esta educación en Brasil, gestionada por los gobiernos municipales (como es el caso de la educación infantil), estatales y por la Unión.

En relación a la educación de niños pequeños en el país, Didonet (2001) afirma que históricamente esta atribución era responsabilidad exclusiva de la familia, que entre otras prerrogativas detenían el poder de vida o muerte sobre sus hijos, además de eso, los niños que nacían fuera

del matrimonio o con algún tipo de deficiencia generalmente eran muertos o abandonados.

Tal hecho puede ser comprobado por medio de la creación de dispositivos de control social para la práctica del abandono de niños, como ejemplo la *Roda dos Expostos*, según Merisse (1997, p. 28), el objetivo de esa institución era ofrecer.

(...) servicios de forma filantrópica, caritativa y asistencial, teniendo como uno de los principales objetivos reducir los altos índices de mortalidad infantil, por medio de la recepción de los llamados niños expuestos, que, en su gran mayoría, eran del fruto inconveniente de relaciones no legitimadas, y principalmente, de la explotación sexual por los señores de sus esclavas. Son niños cuyo probable destino, hasta entonces, era el abandono y la muerte. Varias de esas instituciones fueron creadas por el país afuera y funcionaron prácticamente como la única institución de referencia para el atendimento a la infancia en nuestro país.

La *Roda dos expostos* también fue considerada una forma segura de mantener el anonimato del expositor, una vez que antes de su creación, los bebés generalmente eran expuestos en locales de difícil acceso, haciendo con que muchos no resistiesen, además de la práctica corriente de abandono, aquellos que sobrevivían estaba destinados a sufrir malos tratos y explotación, es válido afirmar todavía que durante muchos años, la *roda dos expostos* fue una de las pocas instituciones que prestaban algún tipo de asistencia a los niños desvalidos, siendo extinguida definitivamente solamente en la década de 1950 (MARCILIO, 1997).

Además de la *Roda dos expostos*, en los años posteriores y con el ingreso de las mujeres en el mercado de trabajo surgieron las llamadas “*mães mercenárias*”, que eran mujeres que cuidaban de hijos de operarios durante su jornada de trabajo. Además del servicio de “cuidado” de los niños, ellas realizaban actividades como memorización de oraciones y

canto, se resalta que esas mujeres quedaban conocidas como “*fazedoras de anjos*” (creadoras de ángeles), una vez que el atendimento prestado a esos niños se daba en una situación precaria, haciendo con que muchas falleciesen, conforme señala Rizzo (2003, p. 31):

Se creó una nueva oferta de empleo para mujeres, pero aumentaron los riesgos de malos tratos a los niños, reunidas en mayor número, a los ciudadanos de una única, pobre y desprevenida mujer. Todo eso, aliado a la poca comida e higiene, generó un cuadro caótico de confusión, que terminó en el aumento de castigos y mucha paliza, a fin de tornar a los niños más sosegados y pasivos. Más violencia y mortalidad infantil.

Posteriormente otras instituciones de auxilio dirigidas al atendimento de niños fueron creadas, tales como orfanatos, guardería infantil y asilos, sobre todo durante la implementación de la Primera República, momento en que el país pasaba por una serie de cambios sociales donde estas instituciones emergían con el objetivo de auxiliar a las madres que trabajaban fuera y las viudas (BUJES, 2001).

En el ámbito educaciones se destaca la creación de las guarderías infantiles y los Jardines de Infancia.

Kuhlmann Jr. (2000), destaca que en Brasil, el surgimiento de esas instituciones sufrió una fuerte influencia de los países europeos y que estas fueron creadas con el objetivo de atender a niños pertenecientes de clases sociales diferenciadas, siendo la guardería destinada al atendimento de los niños de las clases sociales menos favorecidas, mientras que los jardines de infancia fueron destinados a los niños pertenecientes a las élites.

Sobre la institución de las guarderías, Didonet (2001, p. 12), afirma que:

Las referencias históricas de las guarderías son unánimes en afirmar que ella fue creada para cuidar de los niños pequeños, cuyas madres salían para el

trabajo. Está, por tanto, históricamente vinculada al trabajo extra domiciliario de la mujer. Su origen, en la sociedad occidental, está en el trinomio mujer-trabajo-niño. Hasta hoy la conexión de esos tres elementos determina gran parte de la demanda.

En Brasil, La primera guardería surgió en el año de 1899, se trataba de una guardería de la *Companhia de Fiação e Tecido do Corcovado (RJ)*. La referida institución tenía como objetivo ofrecer asistencia médica, dentaria, socorro funerario y pecuniarios a todos los socios empleados de aquel establecimiento y sus familias, entre las normas instituidas había la garantía del derecho a matrícula de los hijos de todos los operarios que allí actuaban, no obstante, el hecho de ser padre o madre de los niños (KUHLMANN JR. 2010).

De acuerdo con Bastos (2001), el primer jardín de infancia del Brasil se constituyó como una iniciativa de carácter privado, emprendidas por el médico *Joaquim José Menezes Vieira*, en Rio de Janeiro en el año de 1875. Se destaca que esa institución era inspirada en las ideas de Pestalozzi y en el modelo presentado por Fröebel en Alemania y era destinado al atendimiento de niños del sexo masculino que eran hijos de la élite carioca.

En relación al primer jardín de infancia de origen pública en Brasil, Kuhlmann Jr. (2001) relata que funcionaba adjunto a la Escuela de *São Caetano de Campos*. Según el autor, el jardín de infancia *Caetano de Campos*, como era conocido, fue inaugurado en el día 18 de mayo de 1896, en *São Paulo*, que a ejemplo del Colegio *Menezes* en *Rio de Janeiro* también tuvo inspiración de las ideas propagadas por Pestalozzi y Fröebel, aunque fuese una institución pública que durante mucho tiempo atendió a los hijos de la élite paulista.

Con relación a las Políticas Públicas orientadas para la infancia, Kramer (2003) afirma que en el siglo XIX, estas fueron marcadas por el

programa y acciones oriundas de la concepción médica e higienista, no tenía el compromiso, por parte de esas políticas en lo que se refiere a la oferta de una educación propiamente dicha, siendo que la concepción de infancia que predominaba en la época no consideraba los derechos sociales de los niños, tampoco su ciudadanía, hecho que tornaba todavía más difícil la vida de esos niños.

En el siglo XIX, fueron creadas algunas acciones visando la protección y también la asistencia a los niños, sobre todo a los niños desvalidos, una de esas iniciativas fue la creación del *Instituto de Proteção a Assitência a Infância do Brasil (IPAI)*, que entre otras atribuciones tenía como objetivo atender a los niños menores de ocho años, para eso o IAPI debía elaborar leyes que garantizaran la sobrevivencia de esos niños como, por ejemplo, la creación de maternidades, guarderías y jardines de infancia, además de comprometerse con los cuidados de los niños pobres, trabajadoras, con deficiencia y hasta aquellas que habían cometido algún delito (KRAMER, 2003).

En ser siglo XX, hubo la expansión de instituciones como la guardería y la pre-escuelas, sobre todo por el proceso de declino de la economía agrario-exportadora, así como la expansión de la industria en el país, tal hecho hace con que los trabajadores (especialmente las mujeres), reivindicasen el derecho a la guardería para sus hijos, entretanto Oliveira (2002) afirma que la expansión de las guarderías era visto como un favor y no como un derecho de la madre trabajadora, considerando las relaciones casi siempre difíciles entre empresarios y el proletariado recurrentes del sistema capitalista y sus contradicciones.

Otro destaque en relación a la educación y asistencia de niños en ese siglo fue la alteración de las normas establecidas por medio de la influencia internacional, en que la concepción europea de infancia y educación perdió espacio para la concepción americana, hecho este que puede ser

demostrado por la creación del día del niño, que ocurrió en el 3º Congreso Americano de Niños, realizado en *Rio de Janeiro* en 1922, juntamente con el 1º Congreso Brasileño de Protección a la infancia. Uno de los destaques de ese evento fue el surgimiento de las primeras reglamentaciones sobre el atendimento educacional desarrollado en las escuelas maternas y en los jardines de infancia, envolviendo aspectos como la educación, moral, higiene, bien como el papel de la mujer, conforme señala Kuhlmann Jr (1999):

El Congreso representó, en el caso brasileño, la consagración de propuestas que estaban siendo desarrolladas aquí desde el inicio del siglo. Su objetivo era tratar de todos los asuntos que directa o indirectamente se referían a niños, tanto del punto de vista social, médico, pedagógico e higiénico, en general, como particularmente en sus relaciones con la familia, a la sociedad y al Estado (KUHLMANN JR, 1999, p.90).

De acuerdo con el autor, se puede observar que el objetivo del congreso era consolidar las propuestas discutidas involucrando temas como educación, salud, higiene, entre otras necesidades del niño, objetivando integrar la educación a los diferentes aspectos directamente e indirectamente relacionados a la infancia.

Kramer (2006) destaca que en la década de 1970, las políticas públicas direccionadas a la infancia ganaron un nuevo debate, en ese contexto, la política direccionada para la Educación Infantil fue fuertemente influenciada por modelos considerados “no formales”, que entre sus principales características funcionaba con baja inversión pública, propuestos por organismos multilaterales. A partir de la década de 1970, se nota todavía una fuerte influencia derivada de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y posteriormente en la década de 1990, del Banco Mundial (BM).

La década de 1980 también trajo contribuciones significativas y fue marcada por la actuación de los movimientos sociales en pro de la Constituyente, entre ellos, el Movimiento *Criança Pró-Constituente* y el Movimiento de Mujeres/Feministas, cuya acción culminó en el reconocimiento legal del derecho a la educación del niño pequeño por la Constitución, pasando a ser considerado un sujeto social de derechos y la Educación Infantil como un derecho de todos los trabajadores a tener a sus hijos cuidados y educados en guarderías y pre-escuelas (ROSEMBERG, 2003).

En la década siguiente conocida en el país como la “La década de la educación”, fue promulgada la *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) 9.394/96, que incluyen la Educación Infantil en el sistema de enseñanza brasileño como etapa inicial de la Educación Básica, teniendo como finalidad “el desarrollo integral del niño de hasta 05 (cinco) años, en sus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando la acción de la familia y de la comunidad” (BRASIL, 1996, p. 10).

A partir de la Constitución, otras leyes fueron creadas como resultado de las políticas públicas dirigidas para la infancia, a ejemplo del *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), que endosó los derechos sociales de los niños dispuestos en la Constitución. En el contexto educacional, después de la promulgación de la LDB, fueron elaborados algunos documentos en el sentido de direccionar el trabajo desarrollado en esa etapa, como por ejemplo el RCNEI en 1998 y las *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (DCNEI) en el año de 2009.

Además de eso, la concepción de niño en cuanto sujeto de derechos acuñada en la Constitución trajo dos nuevos desafíos: el primero era formar en nivel superior a los profesores que actuaban en las guarderías y pre-escuelas y en segundo el de rever el proceso formativo de esos profesionales (BRASIL, 1996).

Políticas públicas y formación de profesores: desafíos y conquistas

Durante muchos años la formación docente que actuaría con niños en Brasil era bastante escasa. Según Saviani (2009), la cuestión de formación de profesores en Brasil pasó a ser pensada después del proceso de independencia, momento este en que se reflexionó sobre la organización de la instrucción popular.

De acuerdo como Louro (2007), las Escuelas Normalistas, instituidas en el periodo de la primera república en el final del siglo XIX fueron las primeras instituciones a ofrecer una formación básica a los profesionales que actuarían en la Enseñanza Primaria (actualmente Enseñanza Fundamental I) y en la educación de niños pequeños, con duración de dos años.

Posteriormente, la escuela normalista pasó a ofrecer cursos con duración de cinco años, en ese periodo hubo una fuerte influencia de los principios escolano vistas en la educación brasileña, conforme defiende el documento conocido como el “Manifiesto de los pioneros de la Escuela Nueva”, cuyas propuestas influenciaron las políticas públicas de educación y la Constitución de 1934 (TANURI, 2000).

Además de las escuelas normalistas, fueron creadas en las Universidades los cursos de formación de profesores, que de acuerdo con Candau (1987) no obtuvieron mucho éxito, aunque hubo la expansión de esos cursos en nivel nacional, investigaciones realizadas en el año de 1960 confirman que menos de 2% de los profesores de la escuela secundaria que actuaban en la educación tenían diploma. El golpe militar de 1964 es considerado un marco en el que se refiere al proceso de reestructuración de la educación brasileña, sobre todo en la Enseñanza Superior, en ese sentido, la formación docente pasó a tener un carácter más técnico y los profesores pasaron a ser vistos como técnicos especialistas, lo que de

hecho fue considerado un retroceso en la formación de esos profesionales (SAVIANI, 2011).

Con el fin del régimen militar y la promulgación de la Constitución Ciudadana en 1988, el niño pasó a ser visto como un sujeto de derechos, que necesitaba de una educación que atendiera a sus especificidades, entre ellas el trinomio educar/cuidar/jugar que pasó a ser uno de los ejes vertebradores del trabajo en la educación infantil en detrimento de la concepción asistencialista. Delante de ese desafío, la LDB en su Art. 87, §4º, determinó que “hasta el final de la década de la Educación solamente serían admitidos profesores habilitados o formados por entrenamiento en servicio” (BRASIL, 1996, p. 26). Ante lo expuesto hasta aquí, se puede inferir que hubo por la primera vez una exigencia legal que haya la oferta de cursos en Nivel Superior de Licenciatura Plena para los profesores de la Educación Básica.

Freitas (2007) afirma que, con la obligatoriedad de la formación inicial en nivel superior establecida por la LDB, los cursos de formación de profesores se expandieron expresivamente a partir del final de la década de 1990. Sobre el proceso de formación continuada, la LDB resalta que deberá haber:

Art. 63, § III – programas de educación continuada para los profesionales de educación de diversos niveles.

Art. 67 – Los sistemas de enseñanza promoverán la valorización de los profesionales de la educación, asegurándoles, inclusive en los términos de los estatutos y los planos de carrera del magisterio público.

§ II – perfeccionamiento profesional continuado, inclusive con licenciamiento periódico remunerado para esse fin:

§ V – periodo reservado a estudios, planificación y evaluación, incluido en la carga de trabajo (BRASIL, 1996, p. 22).

Con relación a las políticas públicas en el ámbito educacional direccionadas para la infancia, Fullgraf (2007) destaca que ésta para ser mejor comprendida necesita ser analizada articulándose las políticas implementadas en los países de América Latina, y que en Brasil, así como en los demás países latino-americanos, la población en el grupo de edad de cero a seis años es considerada una de las más vulnerables, siendo que buena parte de esos niños viven en situación precaria, de ahí la necesidad de invertir en las políticas e programas sociales que visen revertir ese cuadro.

Con relación a los avances y logros de la Educación Infantil a partir de la reforma educacional realizada en la década de 1990, después de la promulgación de la LDB, la autora afirma que en el contexto brasileño la reforma educacional obtuvo avances al establecer la educación infantil como primera etapa de la educación básica, entretanto, todavía se observaba muy fuerte la presencia de la influencia de los organismos internacionales en el área de la Educación Infantil (FULLGRAF, 2007).

Esa influencia se dio principalmente en la elaboración de documentos oficiales, un buen ejemplo de todo eso es la influencia del Banco Mundial en las políticas educacionales en el Brasil a partir de la década de 1990, una vez que:

[...] en el campo de la educación infantil, el Banco Mundial entra en Brasil con una nueva concepción: la de ‘desarrollo infantil’, que, a mi ver, no significa apenas alteración de terminología. Significa, sí, alteración de concepción, pues programas para el desarrollo infantil pueden ser implantadas por las madres, por visitantes domiciliarios, en el contexto de la casa, de la calle, de la *brinquedoteca* [...] (ROSEMBERG, 2002, p.66).

Así, como las políticas públicas para la infancia sufrieron la influencia de los organismos multilaterales, el proceso de formación docente para

actual en la educación infantil también fue influenciada por los postulados neoliberales y pos-modernos, un ejemplo de ese hecho se encuentra en las inconsistencias de las bases teóricas de documentos como RCNEI, cuando este defiende un modelo constructivista de educación defendido por Piaget, al mismo tiempo en que presenta la teoría de otros autores como

Así como las políticas públicas para la infancia sufrieron la influencia de los organismos multilaterales, o proceso de formación docente para actuar en la educación infantil también fue influenciado por los postulados neoliberales y postmodernos, un ejemplo de ese hecho en las inconsistencias de las bases teóricas de documentos como el RCNEI, por ejemplo, cuando este defiende un modelo constructivista de educación defendido por Piaget, a la vez que presenta la teoría de otros autores como Vygotsky e Wallon de forma compactada y refiriéndose apenas a un o pocos aspectos Del universo infantil (ARCE, 2001).

Freitas (1995), afirma que en el proceso de formación de profesores tanto en nivel Brasil cuanto de América Latina, las políticas educacionales fueron dictadas por organismos como el Banco Mundial, la UNESCO, UNICEF, entre otros, trayendo en su interior un nuevo modelo de “educación tecnicista”, donde la educación pasa a ser vista como mercadería y al mismo tiempo como condición *sine qua non* para que la sociedad capitalista consolida su hegemonía, donde la educación necesita proveer condiciones mínimas necesarias para que el individuo pueda tener sus necesidades básicas de aprendizaje, como leer, escribir y contar, suplidas y así sobrevivir dentro de ese sistema.

En este contexto, se comprende que la formación de profesores en la perspectiva neoliberal visa apenas instrumentalizar al educador para que este ejerza su función apenas como un transmisor de contenidos elementares para la formación de su alumnado, haciendo con que en ese proceso, la formación docente en educación infantil ofertada, sobre todo

por medio de la formación continuada fuese pensada de forma equivocada y realizada de forma a aliviada, negligenciando o supervalorando apenas uno de los aspectos de la relación dicotómica existente entre la teoría/práctica, conforme Arce (2001, p. 267):

No creemos que el profesor pueda ser formador apenas reflexionando apenas sobre su acción; creemos en este discurso y apoyarlo es decretar el fin de nuestra profesión, es aceptar que nos tornamos cada vez más dispensables delante del aparato tecnológico que hoy poseemos para transmisión de informaciones. También no creemos que la formación inicial del profesor pueda darse en servicio, no vemos ningún otro profesional que sea formado así. ¿Por qué nosotros deberíamos admitir que para ser profesor cualquier tipo de formación pueda ser hecha? Por eso, reafirmamos que la formación de profesores no pueda ser eximida de un equipaje filosófico, histórico, social y político, además de una sólida formación didáctico-metodológica, visando formar un profesional capaz de teorizar sobre las relaciones entre educación y sociedad y, ahí sí, como parte de ese análisis teórico, reflexionar sobre su práctica, proponiendo mudanzas significativas en la educación y contribuir para que los alumnos tengan acceso a la cultura resultante del proceso de acumulación socio-histórica por la cual la humanidad haya pasado.

Sobre la importancia de la formación docente, Saviani (2009, p. 150) destaca que ella debe proveer a los profesores una formación que pueda contribuir con el desarrollo profesional, auxiliándolo a trazar y alcanzar los objetivos y competencias específicas, sin embargo, el autor enfatiza que debe haber también un ambiente con una “estructura organizacional adecuada y directamente verticalizada al cumplimiento de esa función”.

En 2015 fue lanzada las *Diretrizes Curriculares Nacionais* para la formación de profesionales para la educación básica, endosando la necesidad de los profesionales que actual en ese nivel de enseñanza ser portadores de diplomas en nivel, buscando así superar la fragmentación de las políticas públicas y la desarticulación institucional presente en el

Sistema Nacional de Educación, estableciendo relaciones de cooperación y colaboración entre entes federados y sistemas educacionales (BRASIL, 2015).

A seguir, será abordado el proceso de formación continuada de profesores de la educación infantil en el ámbito de dos acciones de formación oriundas de las políticas educacionales del MEC realizadas en asociación con la Universidad Federal *do Maranhão*.

Formación docente en la educación infantil: la experiencia del CEDEI y CEEI

En este apartado serán abordadas las acciones de formación continuada realizadas por los CEDEI y el CEEI en el contexto del Estado *do Maranhão* entre los años de 2013 a 2017. En el *Maranhão*, el proceso de formación continuada de los (as) profesionales que actúan en la Educación Infantil, viene ocurriendo de diferentes formas, que van desde la formación realizada en el ámbito de las escuelas municipales hasta la formación ofrecidas por la Secretaria Municipal de Educación SEMED, y por las IES, siendo estos procedimientos derivados de una política macro en nivel de Gobierno Federal y local.

En ese contexto, se destaca todavía las acciones realizadas por el MEC por medio de la SEB, juntamente con las universidades públicas, objetivando implementar mejorías en el proceso de formación continuada de los educadores de niños pequeños pertenecientes a la red pública municipal de *São Luís* y de los municipios adyacentes.

El CEDEI fue una de las acciones desarrolladas por el Núcleo de Educación e Infancia de la UFMA (NEIUFA), que fue instituido en 26 de mayo de 2011 por la resolución 841-CONSEPE. El NEIUFA se encuentra administrativamente vinculado al Curso de Pedagogía, a los Departamentos de Educación I y II y a los Programas de Pos-gradó en Educación - PPGE y Pos-Grado en Gestión de la Educación Básica -

PPGEEB de la UFMA, definiéndose por su naturaleza como multidisciplinar e interinstitucional (SOUZA, 2015).

El curso involucró una matriz curricular propia que tuvo como principal finalidad traer asuntos relacionados a la educación infantil y a la formación de educadores y gestores para que actúen en la referida etapa de educación básica, buscándose en general la comprensión del objetivo del estudio y trabajo de esos profesionales que es el niño y la infancia. El primer grupo sucedió entre los años de 2013 a 2015 y el segundo en el periodo de 2015 a 2017, se resalta que, en el segundo grupo, además de los profesionales de la red municipal, hubo también la participación de profesoras y gestoras de algunas escuelas comunitarias conveniadas con el municipio de *São Luis-MA*.

El equipo ejecutor ha sido compuesto por una coordinadora general, un coordinador adjunto, dos asistentes administrativas, una supervisora y por los profesores de las asignaturas que pertenecen al cuadro efectivo de la institución, pertenecientes al Departamento de Educación I y II, además de los profesores convidados de otras IES en el país.

El primer grupo del curso de especialización tuvo sus actividades iniciales oficialmente en el día 30 de agosto de 2013, totalizando 80 alumnas matriculadas por medio de un proceso selectivo, las cursistas eran profesionales de la educación infantil, pertenecientes a la red municipal de enseñanza de *São Luis* y de los municipios adyacentes y fueron divididas en dos grupos.

De acuerdo con Souza (2015), el primer grupo del curso fue realizado en la modalidad presencial, las clases se realizaban semanalmente a los sábados, en los turnos matutino y vespertino, en las salas 101 y 102 (Ala norte de Centro Pedagógico Paulo Freira), finalizando en el inicio de 2015, especialmente en el mes de febrero, momento en que los cursistas defendieron sus monografías que fueron basadas en las temáticas

abordadas durante las clases debidamente orientadas por los profesores del curso.

En relación al segundo grupo del CEDEI, Souza (2017) destaca que esta tuvo sus actividades iniciadas el 29 de setiembre de 2015, totalizando 90 alumnas matriculadas, que actúan como educadoras y gestoras de educación infantil en los municipios de *São Luis, Raposa, Paço do Lumiar, São José de Ribamar* y de escuelas comunitarias, que fueron divididas en dos grupos de 45 alumnas.

La clase inaugural fue realizada el 29 de setiembre de 2015 en el edificio del Servicio Social del Comercio - SESC/TURISMO, en los periodos matutinos y vespertinos, teniendo como tema central “Culturas infantiles y manifestaciones expresivas de los niños: una invitación a la profesora y al profesor “y como conferencista la Prof^a Dr^a Marcia Aparecida Gobbi de la Universidad de *São Paulo- USP*, que en la ocasión discutió sobre la temática reflexionando, sobre todo al respecto del cotidiano del profesor de Educación Infantil, ante su realidad, así como, la necesidad de que este revea su proceso creativo (SOUZA, 2017).

El CEDEI fue realizado en la modalidad presencial, con clases realizadas los viernes a la noche en el horario de las 19h a las 22h y los sábados, en los horarios de 8h a 12h y de las 14h a las 18h, en las salas 101 y 102 (Ala norte del Centro Pedagógico Paulo Freire). Después del término de las asignaturas teóricas, las cursistas iniciaron el proceso de elaboración de sus monografías, al final de los dos grupos y más de 150 cursistas concluyeron el curso, obteniendo el título de especialista.

Ya el CEEL, así como el CEDEI es también resultado de una asociación firmada entre el MEC y la UFMA, por medio del NEIUFMA y los municipios de *São Luis, Icatú, Paço do Lumiar, São José de Ribamar e Raposa*, teniendo como objetivo general formar, en nivel de extensión educadores,

coordinadores, directores de guarderías y pre-escuelas de la red pública del municipio de la Gran São Luis.

Según Colins (2016), el curso fue realizado entre los meses de enero a agosto del año de 2015 y organizado con una carga horaria de 180 horas, distribuidas en cinco unidades temáticas, que son: 1- La infancia y la Educación Infantil en el Contexto Histórico y Político; 2- Contribuciones de la Pedagogía, Psicología, Sociología y Antropología para la Comprensión de la Infancia; 3- La educación infantil y Movimientos Sociales; 4- Educación Infantil, Currículo, Inclusión y Diversidad; y por último, 5- Formación, Identidad y Profesionalización del Docente de la Educación Infantil, siendo que las alumnas fueron divididas en dos grupos (un grupo en el turno vespertino y el otro en el nocturno).

El CEEI tuvo como marco teórico los “Fundamentos y Organizaciones del Trabajo Docente en la Educación Infantil”, teniendo en vista que hay una necesidad urgente de pensarse los procesos pedagógicos que consideren las especificidades de la educación infantil. Después de cesar el periodo de clases teóricas, las alumnas fueron orientadas por los profesores del curso en la elaboración y posterior defensa de los trabajos de conclusión de curso, totalizando 60 alumnas formadas. Además de las clases teóricas, el CEDEI y el CEEI realizaron otras actividades, a ejemplo de los Seminarios temáticos, oficinas, mini cursos y también produjo algunos libros referentes al trabajo desarrollado (COLINS, 2016).

Se resalta que la metodología empleada proporcionó a las cursistas la oportunidad de direccionar sus miradas para diversas cuestiones relacionadas al universo infantil, a fin de superar los desafíos encontrados durante el proceso, se destaca todavía la importancia del proceso formativo ofrecido por el CEDEI y CEEI fue realizado en acción conjunta por todos los agentes envueltos en la formación de esos profesionales, considerando que:

La formación de profesionales de la educación infantil – profesores e gestores – es desafío que exige la acción conjunta de las instancias municipales, estaduais y federales. Ese desafío tiene muchas facetas, necesidades y posibilidades, y actuación, tanto en la formación continuada (en servicio o en ejercicio, como se tiene denominado la formación de aquellos que ya actúan como profesores) cuanto en la formación inicial en la enseñanza media o superior (KRAMER, 2006, p. 804).

Durante los seminarios, el CEDEI lanzó en el año de 2015 una compilación dividida en dos volúmenes de artículos referentes a las monografías de las alumnas del primer grupo de especialización del curso intitulado: “**(Re) visitando las prácticas de las profesoras de la Educación Infantil en la Isla de Maranhão**”. En 2017, fue lanzada la segunda compilación intitulado: **Educación Infantil: escritos contemporáneos**, y un libro que contiene artículos de autores del área denominado: **Educación Infantil: entretejiendo saberes**. Con relación al CEEI, en el año de 2015, fue lanzado un libro intitulado: “**La formación continuada de profesores de la Educación Infantil: distintos enfoques**”, conteniendo una serie de artículos de autores renombrados en el área de la educación Infantil.

Los cursos fueron objeto de análisis de tres monografías, resultando en la publicación de libros, capítulos de libros y artículos científicos en periódicos nacionales, enfocando temas que van desde el proceso de formación continuada en nivel de especialización y extensión hasta la construcción de la identidad docente de esas profesionales (MELO; SOUZA, 2017).

Ante lo expuesto y frente a las acciones formativas desarrolladas por los cursos y por las investigaciones desarrolladas sobre los mismos, se puede inferir que el CEDEI y el CEEI contribuyeron de forma positiva en

el proceso de formación continuada de las profesionales que actúan en las redes municipales del estado de *Maranhão*, y que otras acciones como ésta todavía necesitan ser emprendidas en nivel nacional y local para mejor subsidiar el trabajo desarrollado en las instituciones de enseñanza del país.

Consideraciones finales

Marcada por un histórico de prácticas asistencialistas y compensatorias, las políticas públicas para la infancia en los siglos XIX y XX tenían como principal objetivo atender a los niños desvalidos, proveyéndoles cuidados en relación a su higiene y su salud, como una tentativa de minimizar la cuestión de los malos tratos, exploración y mortalidad infantil.

La educación Infantil en cuanto primera etapa de la educación básica es fruto de la lucha de diversos segmentos de la sociedad, que pasó a ver al niño como un ser que posee necesidades específicas y que necesita de un tipo de educación que pueda promover su desarrollo pleno, no obstante, para que esa demanda sea efectivada, se hace necesario que el gobierno federal invierta en políticas educacionales que contemplen tanto las especificidades del niño pequeño cuanto la formación docente para los profesionales que actúan en el área.

Así, se comprende que el proceso de formación docente es un factor de gran relevancia en la lucha por mudanzas efectivas en el proceso educativo, pero para que el resultado sea satisfactorio no basta solamente articular formación inicial e continuada, es necesario también implementar mejorías en las condiciones de trabajo, salario y carrera de esos educadores, considerando que tanto estos cuanto otros factores influyen directamente en la calidad del trabajo docente.

Se concluye que las acciones resultantes de las políticas públicas, a ejemplo del CEDEI y CEEI se configura como un instrumento importante

y de gran relevancia en el proceso formativo de los profesionales que actúan con niños de cero a cinco años, colaborando para el proceso de perfeccionamiento profesional de los profesores en la Educación Infantil, llevándolos a reflexionar y resignificar sus prácticas educativas.

Referências

ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 251-283. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso el 13 de mayo de 2018.

BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 - 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB 020/2009. Resolução CNE/CEB n. 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC/CNE, Brasília, 2015.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CANDAU, Vera M. (coord) **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília, INEP; PUC-RJ, 1987.

COLINS, Francinete Oliveira. **Formação Continuada de professores na Educação Infantil**: Uma análise sobre o Curso de Extensão em Docência em Educação Infantil - CEEI/UFMA. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia, UFMA, São Luís-MA, 2016., 95f.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, oct. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso el 02 de mayo de 2018.

FULLGRAF, J. B. G. **O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula**. 2007, 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, out. 2006. p. 797- 818. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso el 10 de abril de 2018.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso el 29 de abril de 2018.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto. 2007. p. 443-481.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MELO, José Carlos de; SOUZA, Andréa Rodrigues de. Como se constrói a identidade de professores na Educação Infantil? **Revista Humanidades & Inovação**, v.4, n.1-2017, p. 117-129. Disponível em: < <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade/seinovacao/article/view/282/239>>. Acesso el 16 de mayo de 2018.

MERISSE, Antônio. Origens das Instituições de Atendimento à Criança: o caso das creches. In: MERISSE, Antônio. (et al.). **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. **A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil**: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M.L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-78.

_____. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. **Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v 14, nº 40, jan./abr 2009, p. 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso el 12 de mayo de 2018.

_____. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SOUZA, Andréa Rodrigues de. **Formação de professores para na Educação Infantil: um olhar sobre a formação continuada das professoras ingressantes na primeira turma do CEDEI**. Monografia de conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015, 106 f.

_____. **A construção da identidade docente das professoras ingressas na segunda turma do CEDEI**. 2017 94f. Monografia de conclusão de Pós-graduação em Docência na Educação Infantil. UFMA, São Luís-MA, 2017, 92 f.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. In: **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003. Disponível em < <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743> > Acesso el 15 de maio de 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> >. Acesso el 10 de mayo de 2018.

Capítulo 6

Vivências do projeto corujinhas leitoras

*Joselma Santos Viana
Flavia Fernanda Ramos de Sousa*

Introdução

Este artigo apresenta um breve relato acerca do trabalho que vem sendo desenvolvido na Escola Cravos e Rosas (Educação Infantil) e Escola Nossa Senhora das Graças (Ensino Fundamental com o projeto: As Corujinhas Leitoras mantida pela Organização da Sociedade Civil denominada Associação das Donas de Casa do Bairro do Cruzeiro do Anil em São Luís do Maranhão, fundada em 18 de maio de 1986 a partir da iniciativa de um grupo de mulheres, desejosas por melhorias na sua região e principalmente pela oferta de creches/escolas.

Em texto do *Projeto Casulo*, publicado pela LBA em 1977 destaca-se a maternidade e a infância ao desenvolver a educação familiar e a criação de novas vagas nas creches casulo “Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o ‘4º estrato da população brasileira’, é a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, ‘a baixo custo’, nas creches casulo” conforme destaca Vieira (1986, p. 255-256 apud Kuhlmann Jr, 2000, p. 10), evidenciando assim, o caráter assistencialista destas creches.

Contudo, faremos um recorte na etapa da Educação Infantil, cuja, atividades na creche mantida pela Organização da Sociedade Civil, Associação das Donas de Casa do Bairro do Cruzeiro do Anil foram iniciadas em 07 de setembro de 1987 através do convênio da creche - casulo da Legião Brasileira de Assistência Social – LBA com a finalidade de

atender crianças de 03 a 06 anos de idade. Atualmente a antiga creche é conhecida como Escola Cravos e Rosas (Educação Infantil) e desde o ano de 2006 é conveniada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

O Projeto Corujinhas Leitoras

O projeto Corujinhas Leitoras trata-se de um Projeto de Leitura que foi iniciado de maneira tímida a partir da entrega do baú literário pela SEMED em 2015 e visa trabalhar com as crianças e adolescentes as obras literárias, ofertando aos alunos oportunidades de aprimorar a oralidade, a leitura, a escrita, a musicalidade, entre outras linguagens, em especial para as crianças, público alvo da Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI, aborda que os textos devem ser ofertados para as crianças a partir de uma prática pedagógica com noções em torno do lúdico, brincadeiras e diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

O nome do projeto: As Corujinhas Leitoras fora idealizado por considerarmos popularmente a coruja como um símbolo da sabedoria, onde uma pessoa é caracterizada com a fantasia e a mesma é tida como mascote das crianças e através do baú literário, oferta livros, possibilitando as vivências e interações por meio da leitura.

[...] o texto literário conta com uma das formas mais amplamente desenvolvidas da linguagem, o que resulta num desenvolvimento humano amplo. A apropriação da cultura humana por meio de obras literárias é, portanto, essencial para a formação de uma visão e um posicionamento de mundo crítico e esclarecedor. Em outras palavras, a literatura, por ampliar o conceito de mundo, propicia ao sujeito contemplador da obra enxergar diferentes modos de viver, os quais poderão ser aceitos ou rejeitados. Ao conhecer outras possibilidades de vida, o sujeito questiona as limitações que lhes são impostas em sua comunidade, tendo o direito de lutar por uma vida melhor (SOUZA E MARTINS, 2015, p. 224-225).

Assim, o foco das professoras da Educação Infantil foi proporcionar uma prática pedagógica “que faz uso do gênero literário propicia o despertar do prazer de ler, de imaginar mundos, acumulando bens culturais por intermédio da linguagem transformando-se e ao mesmo tempo, o ambiente em que vive” (COSTA E SANTOS, 2016, p. 266) e que direcionasse as crianças desde cedo ao hábito da leitura, possibilitando diferentes espaços literários para as crianças, como: os cantinhos de leitura nas salas, a hora do conto e a Quermesse do Saber, esta última atividade, consta como a culminância do Projeto.

Souza e Martins explanam o que a criança precisa saber sobre o livro, que “existe uma (ou mais) história(s), contada(s) por uma linguagem; que há a necessidade de seguir a sequência das páginas; que o livro tem um lado certo de ler; que é preciso iniciar a leitura da página esquerda para a direita” (SOUZA E MARTINS, 2015, p. 235), o que as mesmas denominam de dimensão material. E quanto à dimensão literária esboçam que é:

crucial que o texto seja compreendido amplamente, de modo que a criança possa se identificar com as personagens, relacionar a narrativa com acontecimentos mundanos, questionar a história, inferir temas, ver cores e sentir sabores e odores que o enredo possa sugerir. Para tanto, é fundamental que haja um trabalho de compreensão textual que aborde tanto a questão da mensagem do texto como a estética [...] é importante que o mediador de leitura planeje atividades em que os pequenos ativem seus conhecimentos prévios, levantem hipóteses, criem imagens mentais, infiram, relacionem informações e questionem o texto, ou seja, que participem ativamente do processo de construção de sentidos do que esta sendo lido (SOUZA E MARTINS, 2015, p. 236).

O projeto As Corujinhas Leitoras, oportuniza as crianças o contato com o livro de maneira lúdica, em atividades direcionadas e

principalmente de maneira livre, pois, os livros ficam acessíveis para as crianças, permitindo que as mesmas manipulem, façam a leitura das imagens e percebam as diversidades das obras. Na Educação Infantil, a prática pedagógica dos professores propõe a utilização de diferentes linguagens: a oralidade, a leitura, a escrita, a musicalidade e principalmente as atividades lúdicas, como as brincadeiras e jogos que podem “ensinar conceitos complicados, princípios filosóficos e emoções que são difíceis descrever com palavras” (SANTOS, 2006, p. 29). As obras literárias por sua vez, possibilitam realizar discussões de diferentes temáticas “felicidade, tristeza, vida, morte, amor, ódio, riqueza, pobreza, autoridade, obediência, liberdade, submissão, espírito, matéria” (SOUZA E MARTINS, 2015, p. 225).

A experiência deste projeto esteve sendo vivenciada por toda escola ao longo dos últimos anos, com destaque para o ano de 2018, cujo tema do projeto foi as **Corujinhas leitoras no combate às diversas formas de violência** e em 2019 com o tema **Planeta nossa casa: Sustentabilidade Ambiental, Meio Ambiente e Alimentação Saudável**, nestes contou com recursos provenientes do projeto submetido ao Edital do Instituto Alcoa o que favoreceu a ampliação do projeto. Em decorrência da Pandemia causada pelo novo Coronavírus, o COVID-19 algumas atividades da escola entre elas o Projeto Corujinhas Leitoras não foram desenvolvidas entre o ano de 2020 e primeiro semestre de 2021.

Breve descrição do Projeto Corujinhas Leitoras

O projeto As Corujinhas Leitoras foi obtendo êxito e o mesmo teve seu ponto ápice com a inauguração da Sala de Leitura. “Os espaços educativos, como a creche e a pré-escola, devem oferecer um ambiente acolhedor para as atividades de leitura, selecionar um bom acervo de livros para as crianças” (SOUZA E MARTINS, 2015, p. 237).

A Educação Infantil conta com um total de 6 (seis) professoras provenientes da SEMED, em turmas de Creche (3 anos), Infantil I (4 anos) e Infantil II (5 anos), nos turnos matutino e vespertino. Esta etapa da educação básica foi escolhida para registrar as primeiras impressões acerca das práticas educativas desenvolvidas com as crianças durante a realização do projeto de leitura as corujinhas leitoras.

Cabe realizar uma breve descrição de alguns momentos do projeto, como foram desenvolvidas as atividades planejadas. **Cantinho da Leitura** – Os livros ficam sempre expostos nas salas da Educação Infantil para manuseio livre pelas crianças, pois, embora as mesmas não dominem a leitura, elas questionam acerca dos desenhos/imagens. Cerletti (2009, p. 24) “o interrogar filosófico não se satisfaz, pois, com a primeira tentativa de resposta, mas se constitui, fundamentalmente, no re-perguntar”, algo bem próprio dos indivíduos, em especial das crianças, com a admiração ingênua, o olhar questionador em meio as descoberta.

A Hora do Conto (Rodas de Leitura) - Foram realizadas atividades dirigidas, aquelas em que os professores, assumiram um papel de relevância. O mesmo planejou e direcionou as atividades trabalhadas, podendo explicitar ou não verbalmente para as crianças os objetivos pretendidos durante as atividades, neste caso, através da leitura da obra, contando e recontando com a ajuda de um adulto (professor/pais/um convidado da comunidade). Segundo Moyles podemos perceber a essência do bom ensinar: [...] as atividades dirigidas por seu lado focalizam a atenção infantil na aprendizagem de diferentes procedimentos, o que por sua vez, as liberta para brincar e recriar com maior conhecimento, habilidade e entendimento (MOYLES, 2002, p. 91).

Na “Educação infantil, a imersão na leitura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto

pela leitura” (BRASIL, 2017, p 40), na sua maioria, as crianças reconhecem as personagens principais das histórias e fazem suas próprias narrativas, este contato contribui para o conhecimento da imaginação, da criatividade, da cultura. Durante apreciação da obra maranhense **Quem tem medo de Ana Jansen?** Do autor Wilson Marques, as crianças tiveram como destaque a sua personagem principal, uma figura feminina que até hoje, desperta o imaginário de adultos e crianças no Maranhão à Ana Jansen, mulher branca que constituiu tamanha riqueza em decorrência da exploração da mão-de-obra-escrava.

A história foi trabalhada a partir do conhecimento das crianças e também da desconstrução da imagem negativa de Ana Jansen, mas cabendo a cada criança fazer suas próprias conclusões a partir da escuta atenta da leitura da biografia, pois, todas as lendas poderiam ser resultado “das suas famosas inimizades” (MARQUES, 2018, p. 24). Além desta personagem icônica havia uma figura da avó, com características opostas a de Ana Jansen da “Donana”, características estas observadas com bastante facilidade e relacionadas com o papel socialmente atribuído à mulher.

A primeira **Quermesse do Saber** (culminância do Projeto) foi em 13 de dezembro de 2018, onde a sala de leitura foi inaugurada. Durante as Quermesses às professoras trabalharam as produções artísticas com as crianças: danças, música, teatro, entre outras linguagens. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC em seu campo “escuta, fala, pensamento e imaginação”:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois, é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com

as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 40).

Por fim, concluí-se que as atividades de práticas pedagógicas de um projeto de leitura com crianças da educação infantil devem ser realizadas de maneira lúdica, uma vez que é através do brincar nas instituições que a criança constitui-se enquanto sujeito ativo, construindo o seu conhecimento, interagindo com o outro, explorando e conquistando o espaço que o rodeia “as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais mas já indicativas da compreensão da escrita” (BRASIL, 2017, p. 40).

Este Projeto que ainda esta em construção, será tema de outros estudos, pois, a retomada das aulas de forma remota fez com que as professoras oportunizassem novas formas de leitura para as crianças e famílias, com o compartilhamento de obras literárias em formato digitalizados, pretende-se ainda no segundo semestre de 2021, resgatar no projeto de leitura, a ampliação e divulgação entre as professoras de acervos de livros digitais e posteriormente a criação do Projeto Baú viajante etapa esta, que pretende retomar a circulação e leitura dos livros impressos. Assim, tentamos contribuir com os estudos relacionados à importância dos espaços educativos, a partir da prática pedagógica por meio da leitura para o desenvolvimento infantil, visando servir como base para sua utilização no processo de mediação acerca de diferentes interações com as crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Acesso em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf).

CERLETTI, Alejandro. **O ensino da Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Fabio Soares da. SANTOS, Andreia Mendes dos. **Representações de Gênero e Literatura Infantil: Paradidáticos em análise**. Educação por escrito. Porto Alegre. V.7, n.2, p.273-277. Jul.- dez., 2016.

KUHLMANN JR, Moysés. (2000). **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. Fundação Carlos Chagas São Paulo. Revista Brasileira de Educação. p. 5-18, mai-ago.

MARQUES, Wilson. **Quem tem medo de Ana Jansen?** - São Luís, SLZ Editora, 2018.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Heloisa Cardoso Varão. **Educação Infantil**. São Luís. 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de. MARTINS, Irando Alves. **Educação Infantil e Literatura: Um direito a sonhar, ampliar e construir repertório**. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20 n. especial, p. 221-239, 2015.

Capítulo 7

O lúdico na prática pedagógica dos educadores infantis

Dania Rafaela Ferreira Carvalho

Rita Maria de Sousa Franco

Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, etapa esta que tem suas peculiaridades voltadas para o cuidar, o educar e o brincar que são imprescindíveis aos processos formativos da criança. A temática desta pesquisa é o lúdico na prática pedagógica do educador infantil, pois entendemos que a formação profissional e pedagógica desse profissional deve estar em consonância com as práticas dessa etapa de ensino, levando-se em consideração a aprendizagem das crianças, que deve estar pautada em atividades motivadoras, lúdicas e prazerosas.

Nesse sentido, vê-se as ações lúdicas pedagógicas como de intensa relevância para o desenvolvimento das competências e habilidades referentes ao público infantil. O lúdico, ou seja, as brincadeiras, jogos e brinquedos nesta etapa de ensino são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças, uma vez que consistem em atividades primárias que trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. Assim, essa pesquisa surgiu a partir da seguinte problemática: como a ludicidade se apresenta na prática pedagógica do educador infantil no intuito de auxiliar o processo do desenvolvimento pleno das crianças da educação infantil?

Visando responder a este questionamento temos como objetivos, analisar como o lúdico se apresenta na prática pedagógica dos docentes da educação infantil e compreender como a ludicidade auxilia no

desenvolvimento pleno das crianças. Pois é através do brincar que a criança desenvolve a identidade e a autonomia, bem como a capacidade de socialização mediante a interação e experiências de regras face à sociedade.

Assim, ressalta-se que os educadores (as) da Educação Infantil necessitam estar aptos ao desenvolvimento de atividades que vislumbrem o “aprender brincando”, mediante ações inovadoras e que possam também despertar novas experiências, à medida que, através do brincar e do cantarolar, a criança se desenvolve melhor, questiona, experimenta e forma opiniões. Entretanto, a realidade educacional desse público, bem como a formação dos educadores (as), são ainda ações bastante complexas e apresentam desafios para o seu desenvolvimento. Compreende-se que o educador (a) precisa ser preparado pelas Instituições de Ensino Superior, como um educador lúdico, que seja capaz de usar a ludicidade em sua prática diária nas instituições de Educação Infantil.

Como metodologia adotamos a pesquisa bibliográfica e exploratória, visando uma ampliação dos conhecimentos acerca da temática, e uma pesquisa de campo no intuito de observar os fatos e fenômenos da forma como acontecem no ambiente educacional por meio da coleta de dados, realizada através da aplicação de questionário, e a execução de um plano de aula lúdico pelos educadores (as).

As seções que estão presentes no artigo são organizadas da seguinte forma: a primeira apresenta as bases legais que asseguram a formação do educador(a) infantil; em seguida, apresenta-se a formação inicial e continuada desse profissional; no terceiro momento, a articulação do lúdico na prática dos educadores (as) da educação infantil, uma análise de dados baseada em questionário aplicado com educadores (as) de uma rede municipal; e por fim, apresentam-se as considerações finais da pesquisa em tela.

As Bases legais da formação do educador infantil

A educação em suas mais variadas vertentes consiste em uma forma de intervenção do mundo, e a atuação pedagógica, pautada nas diretrizes dos cursos de Pedagogia, é de suma importância para a formação dos sujeitos. Assim, a escola consiste no local privilegiado de educação, e a presença do pedagogo nesse espaço é incontestável, uma vez que ele deve permitir o desenvolvimento de ações imprescindíveis para uma educação de qualidade, que permita o aprendizado dos alunos de maneira eficaz.

Dessa forma, a atuação do pedagogo atual deverá estar pautada em uma ação fundamentada, crítica e reflexiva, que ofereça aos seus educandos a possibilidade de integrar-se de maneira digna na sociedade, tendo em vista que o mundo globalizado exige mudanças significativas e estruturais em todo processo formativo da criança e, conseqüentemente, da escola. Quando a infância imersa nesse processo, é uma construção social que muda conforme as diversas sociedades.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento às crianças saem do caráter assistencialista e passa ao patamar educacional de responsabilidade do Estado. A partir deste momento, houve a emergência de pesquisas voltadas para o cuidado e educação dessas crianças, assim como também se intensificou a preocupação com a formação de professores do ensino infantil e as especificidades da educação das crianças pequenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9394/1996 trouxe várias inovações no processo de formação de professores da Educação Básica, mudanças como os níveis de formação exigidos para o docente atuar. O texto diz que após uma década os professores da Educação Básica teriam que possuir formação em nível superior; sendo aceito ainda, a formação em nível médio na modalidade normal para professores da

Educação Infantil e Anos Iniciais. A partir deste documento à docência na Educação Infantil ocupa um lugar de intensa significância na pauta de discussões políticas e educacionais brasileira, à proporção que se instala agora uma grande expectativa concernente à oferta de um ensino de qualidade, pautado na formação do docente. A LDB no artigo 62 afirma que:

Formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Desta forma, entende-se que a formação em Nível Superior é proposta pela lei, deixando margens para que o educador que tem somente o Ensino Médio também continue ocupando esse campo de atuação. O que precisa ser analisado é se esse profissional tanto habilitado em nível médio, quanto em nível superior está preparado para desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças da Educação Infantil. O Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 dispõe acerca da formação de professores para atuar na Educação Básica em Nível Superior.

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (Parágrafo com redação dada pelo Decreto nº 3.554, de 7/8/2000).

Da forma que está posto no decreto, “preferencialmente”, abre-se precedentes para que esses profissionais sejam formados sem uma preocupação maior com a qualidade no preparo desse educador. É

necessário entender que a formação inicial deve propor ao educador um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes a fim de formar um profissional reflexivo e investigador (IMBERNON, 2011). O educador precisa em todo tempo refletir sobre a sua prática, de maneira que desempenhe um trabalho satisfatório para atender as crianças.

Outro documento que merece destaque com referência à formação docente, consiste na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP) nº 1 de 15 de maio de 2006, que estabelece em seu artigo 3º as competências do curso de Pedagogia, cujo estudante do curso trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, em que a consolidação será proporcionada no exercício da profissão, pautando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006). O Parecer nº 01/2003 do CNE também aborda a questão do direito ao magistério, referente à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, aos portadores de certificado de nível médio na modalidade normal, retrocedendo a determinação apresentada no Art. 87, parágrafo 4, da LDB.

Os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vieram a obtê-lo sob a égide da Lei nº 9394/96, têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério nas turmas de Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme a sua habilitação. A formação dos professores para a Educação Básica, em nível superior, é desejável ainda que se admita, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio (Brasil, CNE/CEB- n.º: 01/2003).

Ficando assim assegurado, o exercício da função de (a) professor (a) na educação infantil e ensino fundamental, às pessoas habilitadas em nível médio.

A formação inicial e continuada dos(as) educadores(as) de crianças pequenas

De acordo com Imbernón (2011), a formação inicial do docente deve proporcionar as bases para que o educador construa o conhecimento especializado dentro das instituições de Educação infantil. Os (as) educadores (as) precisam possibilitar às crianças um ambiente prazeroso, em que elas tenham liberdade de expor as suas experiências de vida. Cabe também ao (a) educador (a) conduzir jogos e brincadeiras para que a aprendizagem das crianças seja significativa. Deixar de lado essa aprendizagem escolarizada precoce que encontramos ainda em nossas escolas. Gisela Wajskop (2001, p. 23), em uma pesquisa realizada em escolas da cidade de São Paulo, identificou que: a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-as a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos ou mimeografados e músicas ritmadas.

Daí a importância de preparar esses (as) educadores (as), a fim de que eles (as) adquiram habilidades e competências para conduzir suas aulas, considerando a presença de ações lúdicas, de forma que realmente proporcione a criança a vivência plena com a brincadeira, promovendo assim um ambiente lúdico, onde aconteça uma 'aprendizagem significativa por parte das crianças.

¹ Aprendizagem significativa é a teoria desenvolvida pelo pesquisador norte- americano David Ausubel (1918-2008) a qual defende que o novo conhecimento se relaciona de maneira espontânea e não arbitrária com o conhecimento que o educando já possui. E para essa relação acontecer é preciso que haja por parte do educado a predisposição para aprender e ao mesmo tempo é necessária também uma situação de ensino, articulada pelo educador, que leve em consideração o conhecimento de mundo na qual a criança esteja inserida e o uso social do objeto estudado.

A ludicidade deve estar presente no processo de formação inicial e permanente do (a) educador (a) para que ele (a) possa levar para sua prática corriqueira essa proposta de trabalho, que garanta a aprendizagem por meio das brincadeiras e interações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEI (2010) propõem para o trabalho com as crianças, quebrando assim, as barreiras existentes nas instituições de Educação Infantil, em que o lúdico em alguns momentos é proposto somente para complementar as lacunas do plano diário, sendo assim, as ações lúdicas proporcionarão a formação integral e a construção de saberes das crianças.

Precisamos resignificar a formação inicial dos educadores, iniciando por introduzir na estrutura curricular² dos cursos de Pedagogia, a ludicidade. Esse conhecimento vai propiciar ao educador conhecer suas limitações e possibilidades, adquirir habilidades lúdicas para quando este estiver atuando nos espaços das instituições do ensino infantil, além de entender a importância dos brinquedos, brincadeiras e jogos para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Schön (1990) diz, que para ser um profissional docente é preciso dominar algumas capacidades e habilidades especializadas que fazem o (a) educador (a) ser competente em um determinado trabalho. Dessa forma, compreende-se que o curso de Licenciatura plena em Pedagogia deve proporcionar essa aquisição de capacidades e habilidades voltadas para o trabalho com crianças, principalmente no que se refere à utilização da

² A estrutura curricular do curso de pedagogia em sua maioria não contempla um estudo aprofundado acerca da ludicidade, fazendo uma pesquisa rápida nos sites de 11 universidades e faculdades que oferecem o curso de pedagogia na cidade de São Luís, constatamos que somente 05 oferecem disciplinas voltadas para a formação lúdica do educador (Ludicidade e Educação (60h); jogos e brincadeiras na infância (60h); Lúdico e musicalização na educação infantil (60h); Brinquedoteca, ludicidade e aprendizagem (80h); Jogos, recreação e brincadeiras (60h) as demais instituições possuem somente as disciplinas de Pesquisa e prática na educação infantil e fundamentos da educação infantil, percebendo assim que a formação de um educador lúdico, ainda está muito aquém da real necessidade para atendimento das crianças da educação infantil, pois somente uma disciplina de 60 horas não consegue contemplar as informações necessárias ao educador acerca da educação lúdica na educação infantil. Disponível em: <https://www.google.com>. Acesso em 20 jan. 2021.

ludicidade na prática metodológica dos (as) educadores (as). Já a formação permanente do (a) educador (a), para Imbernón (2011), deve levar o (a) professor (a) a refletir sobre a sua prática cotidiana, de forma que o docente analise suas bases teóricas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., a fim de realizar um processo contínuo de autoavaliação do seu trabalho em sala de aula.

O (a) educador (a) de Educação Infantil precisa formar a sua identidade profissional a fim de desempenhar suas atividades da melhor forma possível, buscando a melhoria do seu trabalho com as crianças. Pimenta (1997) diz que essa identidade é constituída a partir dos saberes da docência, como a experiência. Os alunos chegam à licenciatura já sabendo sobre o que é ser professor, sabendo vincular o conhecimento à produção de novos conhecimentos, e por fim, os saberes pedagógicos, ou seja, o saber ensinar.

Construída essa identidade o (a) educador (a) precisa ter uma ação reflexiva, precisa ser pesquisador (a) sobre a sua própria ação dentro das instituições de educação infantil (SCHÖN, 1990). Compreendemos o (a) educador (a) como um intelectual em constante processo de formação, e para Pimenta (1997), essa formação é a autoformação, pois os (as) educadores (as) a partir dos saberes iniciais em paralelo aos saberes da prática reelaboram seus saberes cotidianamente. O (a) educador(a) infantil se apropria dos saberes docentes para criar competências e para agir eficazmente durante a sua prática pedagógica. Perrenoud (1999, p.07) define competência como “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.”

Tardif (2006) nos diz que os saberes docentes podem ser disciplinares, curriculares e experienciais. Os experienciais são adquiridos por meio de sua prática docente a partir de sua experiência do trabalho

diário. “Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2006, p.48). Para desenvolver os conteúdos curriculares e estratégias propostas para as crianças, o (a) educador (a) precisa se preparar para socializar esse conteúdo de forma prazerosa, criativa, espontânea e lúdica, a fim de levar as crianças a participarem e interagirem com essas atividades.

Procedimentos metodológicos.

Compreendendo a relevância do lúdico na prática dos educadores da Educação Infantil, este trabalho investigou como essa problemática vem acontecendo dentro dos muros da escola. Daí a importância da pesquisa, pois de acordo com Prodanov e Freitas (2013):

Pesquisar é, portanto, um conjunto de ações, propostas para encontrar solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A Pesquisa é realizada quando temos um problema e não temos informações para solucioná-lo (PRODANOVIC; FREITAS, 2013, p. 44).

Esta pesquisa teve um caráter exploratório, pois tem a finalidade de trazer mais informações acerca do assunto investigado, a fim de possibilitar a definição da temática. Esse tipo de pesquisa é necessário, pois envolve um planejamento flexível que permite uma investigação do problema sob diversos olhares. Dessa maneira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos, sites, entre outros, para melhor compreensão teórica do objeto de estudo, esse tipo de pesquisa proporciona um contato direto entre o pesquisador e todo material já escrito e pesquisado sobre o assunto (PRODANOVIC; FREITAS, 2013). Realizamos também uma pesquisa de campo e assim podemos vivenciar

mais de perto a realidade a ser investigada. Para Gonsalves (2001, p.67) a pesquisa de Campo é: “O tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas” [...]

Na etapa da geração dos dados, o pesquisador precisa ter um olhar atento e minucioso, por ser um momento de suma importância para a validação da pesquisa. Nesse percurso, o pesquisador busca o maior número de informações, para assim realizar uma análise detalhada. Esse é o momento de exibir os fatos, associando-os a toda metodologia que foi usada na pesquisa. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o questionário, pois ele transmite segurança e liberdade para os colaboradores da pesquisa expressarem suas opiniões. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário é

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Após a coleta dos dados gerados, juntamos as informações para a construção do objeto da pesquisa. Nesta etapa de análise e interpretação dos dados obtidos, expomos todo mapeamento de realização da investigação. Segundo Gil (2008, p. 15), a análise tem como finalidade organizar e resumir os dados da pesquisa de maneira que proporcione resposta à problemática da investigação, e a interpretação objetiva a “procura do sentido mais amplo das respostas o que é feito mediante conhecimentos já obtidos”.

O lúdico na prática pedagógica dos (as) educadores (as)

A palavra “lúdico” tem origem no latim *ludus* que significa brincar. Quando falamos em lúdico pensamos num sentido mais amplo da palavra (Alves, 2009). Conceituamos lúdico como uma diversidade de momentos que promovam as crianças possibilidades imaginárias de criar, representar, inventar, cantar, movimentar, interagir, fantasiar e construir novos conhecimentos a partir da realidade. O termo “ludicidade” se refere ao brincar, aos brinquedos, aos jogos, aos recursos lúdicos, a contação de histórias, as expressões musicais, como cantar, dançar, entre outros. Tudo que promova de maneira espontânea e divertida o desenvolvimento da criança.

Para Almeida (2008), o que garante a presença do lúdico nos espaços educativos é possibilitar às crianças momentos agradáveis, espontâneos e harmoniosos que despertem o interesse de participação da criança. “Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz a ludicidade para a sala de aula é na verdade, a promoção de momentos agradáveis, harmoniosos e saudáveis, a ludicidade é mais uma “atitude” lúdica do educador e dos educandos” (ALMEIDA. 2008).

O lúdico na Educação Infantil tem como um de seus objetivos auxiliar a criança a ter resultados mais satisfatórios na aprendizagem, por meio de uma metodologia criativa, recreativa, espontânea e divertida. Outro objetivo do lúdico é agir de forma eficaz na comunicação das crianças, pois ela vai aprender de acordo com o mundo que ela vê, levando em consideração as características e o raciocínio próprio. Percebe-se a criança como protagonista do processo de aprendizagem, cabendo ao educador a tarefa de proporcionar um ambiente lúdico que promova o seu desenvolvimento pleno.

O questionário aplicado continha nove questões que foram respondidas por 16 educadores infantis da rede pública de ensino, do município de Paço do Lumiar/ Maranhão, a fim de gerar dados que buscavam analisar a formação lúdica desses educadores. Dentre os sujeitos que responderam o questionário todos eram do sexo feminino, com idades entre 25 e 45 anos, habilitadas em Licenciatura em Pedagogia, tendo entre 1 a 10 anos de experiência na Educação Infantil.

Percebe-se aqui, com a caracterização do público pesquisado, que a formação do educador já melhorou consideravelmente, pois já encontramos, em sua grande maioria, pessoas habilitadas em nível superior trabalhando com a educação infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação propõe em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 10).

A primeira questão indagava: Em sua opinião quais as contribuições que o lúdico pode trazer para a vida das crianças? Treze (13) educadoras responderam que o lúdico auxilia o desenvolvimento das crianças em diversas áreas. Conforme exemplos abaixo:

É importante para o desenvolvimento social e psicológico, é através da ludicidade que a criança pode expressar os seus sentimentos em relação ao mundo real. (E1)

O lúdico pode favorecer o desenvolvimento das diversas habilidades cognitivas, pois através do mesmo a criança vivencia diversas práticas com mais envolvimento. (E2)

São inúmeras contribuições: desenvolvimento cognitivo, fortalece a personalidade, identifica traumas, trabalha os aspectos emocional, social, físico, oralidade. (E3)

Desenvolve a criança em vários aspectos, contribuindo no seu crescimento, na aprendizagem e na interação social. (E4)

Porque traz desenvolvimento da aprendizagem na sua formação social. (E5)

Conforme nosso quadro teórico, as respostas das educadoras mais se aproximam daquilo definido por Vygotsky (2009), o ato de brincar é primordial para a construção do pensamento da criança, brincando, ela amplia seu modo de aprender revelando aspectos cognitivo, auditivo, visual, tátil, motor estabelecendo relação com as situações da vida real. Duas educadoras responderam que o lúdico proporciona às crianças uma aprendizagem significativa, prazerosa onde ela aprende brincando.

A contribuição consiste no aprender brincando para que o processo de aprendizagem ocorra de forma prazerosa e desperte o interesse. (E6)

O lúdico é muito importante, é uma forma de aprender brincando contribuindo assim para um aprendizado divertido e prazeroso. (E7)

Almeida (2000) assevera que o brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa. A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilita um crescimento sadio, um enriquecimento permanente e integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do

conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre e crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2008, p.41).

Indagou-se também às pesquisadas como foi seu contato com o lúdico durante a sua formação inicial. Quatorze (14) educadoras responderam que o contato foi muito pouco, somente em algumas disciplinas e estágios de educação infantil foi abordada a temática, porém não houve nenhuma disciplina específica voltada para a ludicidade.

Tivemos poucos momentos voltados para a ludicidade. (E1)

Superficial. A faculdade não explorou satisfatoriamente este campo, ficando mais presa a teoria. (E2)

Foi pouco explorado nas disciplinas, o que aprendi foi porque fazia parte do grupo de pesquisa que tratava na formação inicial dos docentes de Ed. Infantil. (E3)

Esse contato só ocorreu no período do estágio obrigatório. Seria interessante se as faculdades de Pedagogia tivessem brinquedoteca e momentos para nos ensinar a levar o lúdico para nossa prática. (E6)

Diante das falas das educadoras, e em consonância com o nosso quadro teórico só vem confirmar essa problemática.

Reconhece-se que a Universidade precisa fomentar situações de formação continuada das professoras, envolvendo-as na compreensão crítica da ludicidade para além do brincar e ou do ato de brincar, mas como proposta metodológica que vai ao encontro das necessidades humanas, no caso em específico da criança e seu direito de vivenciar a infância de maneira prazerosa, criativa e, sobretudo lúdica (MORENO; PASCHOAL; OLVEIRA, 2015, p. 9169-9170).

Portanto, é de suma importância que os cursos de Pedagogia proporcionem uma formação profissional para quem da dimensão teórica e pedagógica, ou seja, a formação lúdica para esse educador infantil. O educador precisa entender esse universo lúdico, o universo do brincar que permeia todo o mundo da criança. Somente duas educadoras responderam que tiveram contato com lúdico durante a sua formação inicial.

O lúdico fez parte de toda a minha formação. (E7)

Durante a graduação tive contato com o lúdico, a universidade proporcionou disciplinas e estágios na qual tivemos acesso a como trabalhar com as crianças através da ludicidade. (E4)

Diante dessas informações, percebemos que têm instituições de ensino superior que já introduziram a ludicidade em sua proposta curricular, assegurando ao educador (a) o direito de receber uma formação inicial de qualidade e uma formação continuada capaz de capacitá-los (as) no sentido de “[...] aprender com as crianças, viver com as crianças, brincar com elas” (KRAMER, 2002, p. 129).

Foi perguntado também quais os momentos de vivência lúdica que ficaram marcados quando elas frequentaram a educação infantil? Somente cinco (5) educadoras responderam que lembravam de momentos em que a professora brincava com eles, ou disponibilizava algum brinquedo. Cinco educadoras não conseguiram lembrar práticas lúdicas nesse período. Seis educadoras responderam que lembravam bem dos momentos festivos.

Sinceramente, foram quando ainda criança, na escola a professora cantava músicas conosco e em casa brincando com meus pais. (E3)

Quando a professora brincava com o som das letras. (E5)

Não lembro da minha sala de aula ter brinquedos, só brincávamos na hora do recreio. (E2)

Adorava os momentos festivos, cantávamos, dançávamos e brincávamos muito. (E4)

É de suma importância que o (a) educador (a) reviva, resgate o prazer em brincar, para que assim ele (a) leve a sua criança a brincar, só podemos proporcionar às nossas crianças aquilo que sabemos e que conhecemos. Ninguém consegue falar do que não sabe ou vivenciou.

O adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar, por isso é importante o resgate desta ludicidade, a fim de que se possa transpor esta experiência para o campo da educação, isto é, a presença do lúdico (SANTOS; CRUZ, 1997, p. 14).

Para que a ludicidade faça parte da prática educativa do (a) educador (a) de crianças pequenas, ele (a) precisa entender melhor como acontece a educação lúdica e a diferença entre vivência lúdica e atividades lúdicas. Daí a importância da formação lúdica, preocupação essa que somente atualmente está acontecendo. A quarta pergunta foi: Na sua atuação hoje como a educadora infantil, quais contribuições a sua formação inicial trouxe a sua prática? A maioria das educadoras afirmou que a formação inicial foi de suma importância na aquisição do arcabouço teórico sobre os mecanismos da mente humana, ou seja, como acontece o processo de aprendizagem das crianças.

A minha formação contribuiu para proporcionar a aquisição de conhecimento acerca das capacidades cognitivas de como as crianças aprendem. (E4)

Minha formação me fez descobrir quais as vantagens do lúdico e saber qual a melhor maneira de abordar e desenvolver as atividades lúdicas dentro da sala de aula. (E1)

Com as teorias que me ajudaram na compreensão dos mecanismos da mente humana (infantil), na forma como o cérebro se desenvolve. (E2)

Contribuições positivas, pois foi na minha graduação que adquiri conhecimentos que hoje coloco em minha prática. (E7)

Retornamos aqui ao que Kramer (2002) afirma, que a formação inicial de qualidade deve preparar as educadoras em todos os aspectos para atuarem na educação infantil, associando sempre teoria a prática.

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (FREIRE, 1999, p.78).

De acordo com Santos (1997, p.13) a formação lúdica proporciona às futuras professoras “[...] vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora”. A universidade deve proporcionar a associação das teorias que embasam a ludicidade como estratégia de ensino às práticas pedagógicas, a fim de que as educadoras aprendam a usar a ludicidade na práxis.

Perguntou-se ainda como a educadora avalia a sua prática lúdica desde o seu início na Educação Infantil até os dias atuais. Todas as

educadoras afirmaram que houve um grande avanço, pois elas foram à procura de conhecimento sobre a utilização do lúdico em sua prática. Três delas ainda disseram que durante esse período houve uma ação reflexiva em relação a sua prática, onde elas realizaram estudos e repensaram o seu fazer pedagógico a partir do que pesquisaram. Neste momento, percebemos como nossos educadores que estão inseridos na educação básica fazem pesquisa ao longo do seu dia a dia na escola.

A prática lúdica é um processo constante na qual necessita dedicação e pesquisa para sempre enriquecer a prática do educador, acredito que os objetivos estão sendo alcançados. (E4)

Tive uma melhora significativa. Considero minha prática, reflexiva, pois sempre estou repensando sobre a forma com que o brincar interfere no desenvolvimento dos meus alunos, me propondo sempre a buscar novas estratégias. (E1).

Evolutiva. Pois à medida que observamos um maior interesse dos alunos nas atividades lúdicas propostas, vou me esforçando para melhorar ainda mais a minha prática, buscando sempre aprender mais sobre a ludicidade. (E2)

Segundo Alarcão (2005, p. 176):

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

De acordo com o que as educadoras relataram, a educadora infantil reflexiva não atua como uma simples transmissora de conteúdos, mas, como uma mediadora do conhecimento capaz de pensar e repensar a sua prática, melhorando aquilo que verifica não está dando resultados significativos para suas crianças.

O próximo questionamento é como você trabalha o lúdico no cotidiano escolar? Quinze educadoras responderam que se utilizam de brinquedos, brincadeiras, jogos, contação de histórias, confecção de brinquedos, músicas, danças e diversos materiais concretos, atividades estas que são propostas ao longo do planejamento do dia.

O lúdico é trabalhado na hora da roda de conversa, nos momentos de brincadeiras e nas contações de histórias. (E3)

Diariamente ao longo da aula, com atividades individuais, coletivas, me utilizando de vários recursos. (E5)

Através de jogos, brinquedos, brincadeiras, músicas, livros, recreação, momentos livres, etc. (E4)

Relacionando os jogos, brinquedos e brincadeiras aos conteúdos pertinentes aquela faixa etária proporcionando o enriquecimento da aula e estimulando a participação das crianças. (E1)

Examinando novamente nosso quadro teórico Bacelar (2009) afirma que o papel da ludicidade na escola é bem mais complexo.

O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal (BACELAR, 2009, p 26).

Muitas vezes são propostas para as crianças, atividades classificadas como lúdicas, mas que deixam bem visíveis os objetivos pedagógicos que foram impostos pelos educadores, a criança até participa por um instante da atividade até chegar um momento em que essa atividade não chama mais a sua atenção e a mesma pede para ir brincar, portanto a criança neste momento, não vivenciou a plenitude lúdica. Desta forma, entende-se que a criança pode realizar atividades lúdicas sem está tendo uma vivência lúdica.

A educadora necessita estar sempre informada acerca das vantagens do lúdico, procurar descobrir a melhor forma de realizar ações lúdicas em sala de aula, a fim de proporcionar realmente a vivência lúdica para as crianças. E de responsabilidade da educadora entender como o brincar é primordial para o desenvolvimento pleno das crianças.

Quando perguntado se a educadora tem ou teve alguma dificuldade em trabalhar usando a ludicidade com as crianças. Todas as educadoras afirmaram não terem dificuldade em trabalhar com a ludicidade, mas disseram que sentem uma carência com relação a materiais para construção de recursos lúdicos, as escolas não disponibilizam esse material. Muitas compram materiais com o seu próprio dinheiro para poderem melhorar o aspecto lúdico de suas aulas; falta de recreio livre; pouco espaço para realização de brincadeiras, mais recursos físicos e financeiros, além de disponibilizarem jogos e brinquedos. Deixam bem claro que as salas com mais de 25 crianças também dificultam muito o trabalho.

Não. A falta de recursos e suporte da gestão para desenvolver determinadas atividades. (E1)

Não. A maior dificuldade é em questão de recursos materiais, pois muitas vezes compramos com nosso recurso próprio para trabalhar usando materiais diferenciados. (E2)

Atualmente o que mais prejudica a prática lúdica por parte de nos educadores é a falta de recursos materiais, jogos, brinquedos, blocos lógicos e outros aparatos tecnológicos que a escola acaba não dispondo em seu acervo. (E7)

Encontro dificuldade quando me faltam materiais para a construção de instrumentos lúdicos. (E6)

De acordo com o RCNEI, as escolas precisam oferecer às crianças a oportunidade de aprenderem nas brincadeiras e com situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer as crianças condição para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (BRASIL, 1998, p. 23).

Diante deste entendimento, percebe-se que a escola tem como papel primordial assegurar à criança a construção de conhecimentos. E esse processo de construção ocorre a partir da realização de atividades que formulem conceitos, que constituem conteúdo por meio das informações contidas nele. E essas informações precisam ser adquiridas pelas crianças de forma lúdica.

Segundo Kishimoto (1999, p. 47) “a tarefa da escola é tornar disponíveis acervos culturais que dão, oportunidade as expressões imaginativas, abrindo espaço para elementos da cultura não escolarizada que enriquece a imaginação”. A escola precisa disponibilizar esse acervo,

ajudar o educador a realizar uma prática lúdica significativa para as crianças.

E por fim, foi perguntado as educadoras como elas conceituam o lúdico. Todas elas descreveram o lúdico como jogos, brinquedos, brincadeiras, música, dança, todo recurso didático que desperta a criatividade, imaginação, interesse, desenvolvimento cognitivo e aprendizado de forma prazerosa, alegre.

A ludicidade é qualquer momento que gera prazer, divertimento as crianças, ao mesmo tempo que as faz desenvolver suas diversas habilidades inerentes a idade. (E2)

Termo que vem do latim *udus* que significa jogos, brinquedos e brincadeiras, sendo próprio da criança e ao mesmo tempo uma característica que acompanha o indivíduo por toda vida. (E7)

É o uso de atividades lúdicas que visam o prazer dos participantes com objetivos educativos. (E3)

A arte de aprender brincando. (E4)

Recurso que oportuniza ao educador um ensino aprendizado significativo para as crianças promovendo uma aprendizagem criativa, prazerosa, plena. (E5)

Apropriando do nosso arcabouço teórico, Luckesi (2002) vem definir o lúdico como o “estado interno do indivíduo”, caracterizado como “estado de ludicidade”, momento em que a pessoa está lúdica por dentro de si mesmo. O indivíduo está plenamente envolvido com o processo.

No estado lúdico o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa

interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra. (LUCKESI, 2002. p. 25).

Desta maneira, percebe-se que as educadoras têm uma compreensão do que é a ludicidade e esta compreensão é que as fazem utilizar a ludicidade em sua prática pedagógica, elas entendem que o lúdico não está somente ligado ao exterior do indivíduo, está intrinsecamente relacionada ao mundo interior da pessoa. Porém, elas precisam entender melhor a diferença entre vivência lúdica e atividade lúdica para poderem quando estão realizando uma ou outra.

A vivência lúdica ou ludicidade é um processo interno do indivíduo. É um estado em que o ser enquanto realiza uma determinada atividade lúdica está totalmente conectado, plenamente ligado ao momento. A atividade lúdica é algo externo ao indivíduo podendo ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Essa atividade acontece em grupo ou individualmente se utilizando de várias formas de acordo com gestos, preferências, desejos e regras estabelecidas. (BACELAR, 2009, p.29). Luckesi afirma que a ludicidade necessariamente não está atrelada ao entretenimento, brincadeiras, brinquedos e jogos, mais pode estar ligada a atividades que despertem o gosto e interesse da criança, atividades que a faça participar com alegria e satisfação.

Então, ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. (LUCKESI, p. 18. 2014)

O (a) educador (a) precisa perceber que o lúdico por si só é capaz de levar a criança a aprender, pois a ludicidade tem como objetivo a vivência

prazerosa, criativa e espontânea de diferentes atividades realizadas pelas crianças. Por meio de atividades lúdicas as crianças mantêm uma relação entre o real e o imaginário, descobrindo o mundo a sua volta, tornando-se participante do seu processo de aquisição de conhecimento.

Em suma, essas respostas nos apresentaram que muito se precisa melhorar quanto à formação inicial dos educadores infantis, no que se refere à formação lúdica, o currículo dos cursos de pedagógica precisam abrir mais espaço para a temática da ludicidade, uma vez que o educador não pode ensinar aquilo que não sabe, não conhece ou não vivenciou. É preciso que o adulto, educador, volte a brincar, resgate a ludicidade para que assim socialize essa experiência para a sua criança e entenda o universo de aprendizagem da mesma, como afirma Santos e Cruz (1997, p. 14).

Perceber a ludicidade como algo interno ao ser humano é essencial para a prática lúdica do educador, não podemos mais associar o lúdico somente como um instrumento pedagógico, uma atividade específica, pois dependendo da utilização dela, essa atividade pode ser corrompida, não atingindo a criança. Portanto, precisamos pensar numa dimensão lúdica, que de acordo com Freinet é:

[...] um estado de bem-estar que é a exacerbação de nossa necessidade de viver, de subir e de perdurar ao longo do tempo. Atinge a zona superior do nosso ser e só pode ser comparada à impressão que temos por uns instantes de participar de uma ordem superior cuja potência sobre-humana nos ilumina. (FREINET, 1998, p.304).

A criança ao fantasiar, imaginar, cantar, dançar e brincar, se expressa e compreende o mundo a sua volta. O lúdico se faz presente na vida da criança desde o seu nascimento, e no ambiente escolar não pode ser diferente. Nos momentos das brincadeiras a criança mistura o que é real

com o que é imaginário e o lúdico na educação infantil tem essa proposta de mesclar a imaginação, a fantasia, a criação, o prazer e a alegria com a finalidade de desenvolver uma construção de conhecimento prazeroso para as crianças.

Breves Considerações finais

Baseado nesta investigação, percebeu-se que os educadores infantis definem o lúdico como o jogo, o brinquedo e a brincadeira, usados para facilitar a aprendizagem e compreensão das crianças. Assim, realizar uma prática pedagógica voltada para a ludicidade é importante, pois o educador cria um vínculo de confiança e amizade com as crianças despertando o interesse e motivação para participar do que for proposto pelo educador, a ludicidade tem o papel de mediar o conhecimento de maneira mais eficaz, fazendo com que a criança se aproprie do que está sendo ensinado.

Neste sentido, o lúdico está presente sim na prática pedagógica, mais precisa ainda ser repensada a fim de que a criança seja envolvida plenamente neste momento lúdico, o educador precisa ser sensível e ter um olhar atento para perceber se a ação lúdica proposta está sendo uma vivência lúdica para a criança, ou seja, se a criança está no “estado de ludicidade”, estado interno do indivíduo.

Conforme afirma alguns autores como Santos (1997), Kishimoto (1999, 2001), dentre outros, houve um avanço em relação a compreensão da importância do lúdico por parte dos educadores, porém ainda é complicado a sua inserção tanto nas salas de aula, no que se refere às crianças, quanto para os educadores, em relação ao seu processo de formação inicial/continuada.

Assim, a formação inicial e continuada precisa incorporar em suas propostas curriculares a ludicidade, a fim de preparar o educador, por meio das teorias e práticas, para usar a ludicidade no seu cotidiano escolar.

A ludicidade é a linguagem da criança, é como se comunica e se expressa com o mundo real do adulto. Uma escola que não tem uma proposta de ensino baseada na ludicidade pode ser um lugar desmotivador, desinteressante para as crianças. Cabe a escola proporcionar esse ambiente lúdico para as crianças, e de acordo com as educadoras pesquisadas, elas têm grandes entraves para o uso da ludicidade em sua prática pedagógica, como a falta de materiais para confecção de recursos lúdicos, falta de recreio livre; falta de espaço; salas menos numerosas, mais recursos físicos e financeiros, além de disponibilizarem jogos e brinquedos.

Diante disto, percebe-se que as educadoras compreendem da importância do uso da ludicidade no ensino de crianças pequenas, já usam as ações lúdicas em suas práticas diárias, porém ainda tem dificuldades em integrar a ludicidade, não apenas como instrumento ou forma de ensinar, e sim inseri-la consciente da sua importância para a formação plena da criança.

Para conseguirem inseri-la a fim de alcançar a criança plenamente, os educadores precisam aprimorar seus conhecimentos de maneira individual e coletiva por meio de estudos aprofundados e a sua prática diária na escola, com troca de experiências com os colegas, refletindo, repensando a sua ação o tempo todo.

Almejo que este artigo contribua para que a ludicidade nos espaços de educação infantil seja vista como de grande importância para o desenvolvimento das crianças. Que o fazer pedagógico lúdico seja planejado, promotor de momentos lúdicos promovam o desenvolvimento das potencialidades das crianças pequenas. Esperamos ainda, que este estudo impulse reflexões que levem a ações diferenciadas de todos os agentes que trabalham na promoção da educação de crianças, e assim

tenham resultados significativos e que entendem o brincar como uma forma de ser e estar no mundo infantil.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2009. Disponível em < <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm><https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>> Acesso em: 10 out. 2018.

ALMEIDA, M. T. P. **Os Jogos Tradicionais Infantis em Brinquedotecas Cubanas e Brasileiras**. 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação de Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2008.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília-DF, Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Formação em Nível Superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm >. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação,

a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC/SEB, Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm >. Acesso em: 15 out. 2018.

FREINET, Célestin, **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. *In*: KRAMER, S; LEITE, M. L. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

GONSALVES, Elisa. Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alinea, 2001.

GRESSLER, Lori. Alice. **Introdução à pesquisa**: Projetos e relatórios. Lori Alice Gressler. - 2. Ed. rev. Atual.- São Paulo: Loyola, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.-Coleção questões da nossa época; v. 14.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo como elemento da cultura**. 4ed. São Paulo: Perspectiva. 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org) **Jogo, bBrinquedo, brincadeira e a educação**. Unidades de análise: O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação Infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 225, p. 449-467, 2009.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do professor. **Revista entre ideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (org.). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002, p. 22-60.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D.; OLIVEIRA, M. R. F. **O lúdico na formação continuada das professoras de educação infantil**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17163_7419.pdf. Acesso em: 15 out., 2018.

ONU. **Declaração universal dos direitos da criança**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. 1959.

PERRENOUD, P. MAGNE, B. C. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma G. Educação, Pedagogia e Didática. *In*: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia, ciência e educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PRODANOVIC, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

SANTOS, S. M. P. dos; CRUZ, D. R. M da. O lúdico na formação do educador. *In*: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, Vozes, 1997.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. *In*: NÓVOA, António (coord.). Os professores e sua formação. 2^a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6^a Ed. Petrópolis: Vozes. 2006.

VIGOTSKI, Lev Samenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Samenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 2008.

WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, v 48, 2001.

Capítulo 8

O processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil a partir das expressões artísticas

*Inara Sydia dos Santos Dourado
Hercília Maria de Moura Vituriano*

Introdução

“A arte não é babado cultural, não é enfeite para colocar em parede”

Ana Mae Barbosa

A frase citada por Ana Mae Barbosa, pioneira da arte-educação no Brasil, precisa soar no cenário das instituições de Educação Infantil de forma retumbante, de modo a produzir um efeito de reflexão a respeito das expressões artísticas nos espaços infantis. É comum vermos painéis cuidadosamente elaborados contendo “atividades” realizadas pelas crianças, muitas vezes estereotipadas, possuindo uma similaridade tão grande que, se não nomeadas, torna-se difícil a identificação até pelos “pequenos artistas”. Se a arte é linguagem, impossível, neste caso, concebê-la assim.

O grande desafio nas instituições de Educação Infantil é promover o encontro com a arte como processo de criação, pois, na maioria das situações, as crianças são reprodutoras. É comum os adultos limitarem o potencial criativo das crianças oferecendo atividades com modelos, pautadas por cópias, impedindo uma produção autoral (Araújo, 2017). Assim, meninos e meninas são silenciados e impedidos de se expressarem por meio de diferentes linguagens.

Geralmente, o termo linguagem é associado apenas à leitura e escrita, porém estas são apenas duas manifestações no âmbito das linguagens em

desenvolvimento nas crianças. É comum adentrarmos as instituições de Educação Infantil e constatarmos o foco das atividades apenas na linguagem escrita com modelos centrados em atividades próprias do Ensino Fundamental. Verifica-se, portanto, a exclusividade das ações com as crianças no domínio do código escrito e no acesso aos números, ainda que a função da Educação Infantil seja a descoberta das múltiplas linguagens do dizer, das infinitas formas de se comunicar (ANTUNES, 2007).

Diante do exposto, é fundamental compreendermos o próprio sentido do termo ‘linguagem’, situando sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A palavra ‘linguagem’ vem do latim ‘língua’ e sempre esteve associada à comunicação. Já foi pensada como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação entre os sujeitos (TERRA, 2018). O presente artigo vem sustentar a concepção de linguagem como interação entre as pessoas, como ação comunicativa e intersubjetiva a qual se origina nas práticas sociais, históricas e culturais (BAKHTIN, 2006).

Linguagens como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala são, em geral, vistas como improdutivas no ambiente das instituições de Educação Infantil, porém possuem grande importância para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade, especialmente na primeira infância (MELLO, 2009). A amálgama entre as expressões artísticas e o trabalho pedagógico que envolve o processo de apropriação da linguagem escrita é vital em uma instituição de Educação Infantil que orienta a sua prática pelo desenvolvimento humano e contribui para a formação integral das crianças pequenas.

Diante da importância que assume o trabalho com as diferentes linguagens, consideradas formas de expressão das crianças na Educação

Infantil, e, ainda, com a linguagem artística, vista como dispositivo que contribui para o processo de apropriação da linguagem escrita, desenvolvemos este estudo a fim de contribuir com as discussões nesse âmbito e de ampliar as possibilidades de diálogo com as instituições e as professoras envolvidas neste trabalho. Esta pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo exploratória, teve como objetivo investigar a presença e valorização das expressões artísticas no processo de apropriação da linguagem escrita de crianças pequenas. As docentes das turmas de Creche, Infantil I e Infantil II de duas instituições públicas da rede pública municipal de educação de São Luís/MA foram as colaboradoras da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário eletrônico, elaborado via Google Forms e pelas redes sociais, no caso o whatsapp, meio utilizado para o envio de fotos e narrações de experiências vivenciadas pelas professoras. A opção pelo questionário deu-se devido às suas vantagens, como: versatilidade, rapidez para a recolha de dados e ausência de pressão sobre o sujeito, pois não exige resposta imediata (GRESSLER, 2003).

A etapa de análise e discussão dos resultados propiciou a articulação entre os dados coletados em campo e o referencial teórico, subsidiado pelos seguintes autores: Gobbi e Pinazza (2014), Mello (2009, 2010), Oliveira (2018), Ferraz e Fuzari (1999), Baptista (2010), Barbosa (2012, 2019), dentre outros. A definição do referencial teórico consistiu em uma revisão bibliográfica pautada em obras e artigos científicos ligados aos princípios da abordagem histórico-cultural. Também foram considerados documentos curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), orientadores das instituições do sistema de ensino.

O trabalho está organizado por tópicos, nos quais estabelecemos as seguintes abordagens: inicialmente é apresentada uma discussão em torno do referencial teórico, incluindo as temáticas do ser criança, da arte e prática pedagógica, da interligação desses elementos e da sua contextualização com o ambiente das instituições de Educação Infantil; em seguida, a amálgama entre as expressões artísticas e linguagem escrita é discutida, evidenciando como o processo de apropriação da mesma por parte da criança pode ser potencializada pelas artes; posteriormente, destacamos o percurso metodológico da pesquisa, com ênfase na análise e discussão dos dados; nas considerações finais tratamos das reflexões a partir dos dados coletados, incluindo as contribuições das expressões artísticas para a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil.

Nossas reflexões estão consubstanciadas nos princípios da abordagem histórico-cultural, que concebe a criança como sujeito histórico que precisa ser situado por meio da história e da cultura para compreender o mundo em que vive, concebendo a Educação Infantil como um contexto no qual a criança precisa ter as condições para elaborar, se encontrar com a sua cultura e atuar no mundo de forma consciente.

Com a teoria histórico-cultural, muda a concepção que tínhamos do processo de educação, - que passa a ser de humanização, de educação da personalidade em lugar de instrução - muda a concepção desenvolvimento - que de natural, passa a ser compreendido como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura -; muda a compreensão do papel do educador nesse processo - de secundário, passa a essencial, ainda que sempre colaborativo (MELLO, 2010, p. 199).

Esperamos que este estudo possa contribuir com algumas reflexões sobre o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança na Educação Infantil, assim como com o fazer pedagógico dos docentes que

atuam nessa etapa da educação básica. Acessar os bens culturais é um direito que precisa ser assegurado à criança na primeira infância e a presença das expressões artísticas possibilita o contato dos pequenos com a cultura, com foco em uma educação integral e humanizadora.

Criança, expressões artísticas e prática pedagógica na Educação Infantil

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropical num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo.

(Manuel de Barros)

A poesia de Manuel de Barros traz o relato de um menino repleto de curiosidades e indagações, tomado por uma imaginação tão fértil que desestabiliza seus pais com seus questionamentos surpreendentes. Felizmente, eles reconhecem que na curiosidade do filho há beleza e poesia. O menino representa as crianças com as quais os profissionais da Educação convivem diariamente, trazendo uma ideia de criança ativa, curiosa, inteligente, competente, com direitos de ser ouvida e de ter voz.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 12), explicita esse entendimento ao definir a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

A criança é vista como alguém que observa, questiona, experimenta e constrói sentidos: atitudes frente ao mundo que, segundo Gobbi; Pinazza (2014) podem ser comparadas à ação do cientista. Para as autoras, a imaginação infantil encontra-se ao lado e não acima do pensamento lógico, ao contrário do que é propagado pelos adultos, em particular por meio da escolarização. Ao nascerem, as crianças já estão inseridas num mundo repleto de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e é justamente no convívio com as pessoas e as coisas que elas vão se educando esteticamente, mesmo sem percebermos. Nesse processo de formação elas entram em contato com diferentes manifestações culturais, assimilando-as e também ao mesmo tempo produzindo-as.

Os seres da natureza, bem como os objetos culturalmente produzidos, despertam em todos nós diversas emoções e sentimentos agradáveis ou não aos nossos sentidos e ao nosso entendimento. Logo ao nascer, passamos a viver em um mundo que já tem uma história social e produções culturais que contribuem para a estruturação de nosso senso estético. Desde a infância, tanto as crianças como nós, professores, interagimos com as manifestações culturais de nossa ambiência e vamos aprendendo a demonstrar nosso prazer e gosto, por imagens, objetos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações com os quais nos comunicamos na vida cotidiana (por meio de conversas, livros ilustrados, feiras, exposições, rádio, televisão, discos, vídeos, revistas, cartazes, vitrines, ruas, etc.). Gradativamente, vamos dando forma às nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar – e também de fazer – as manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as obras de arte (FERRAZ; FUZARI, 1999, p. 16-17).

Se os gostos, desgostos, prazeres, admirações, escolhas, julgamentos e apreciações são desenvolvidos em contato com as diferentes

manifestações culturais, a prática pedagógica torna-se elemento importante para o desenvolvimento do senso estético, e nisso as expressões artísticas tem muito a contribuir. O princípio estético como fundamental para orientar o trabalho com as crianças é estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e descrito a partir da valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade da criança e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Diante do exposto reafirmamos a importância da presença das expressões artísticas nos espaços de Educação Infantil como elemento impulsor do desenvolvimento dos pequenos e de suas expressões de forma a garantir a integridade da infância e trazer ao processo educativo um caráter mais amplo: o de humanização. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) aponta para a Educação Infantil objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro de uma organização por campos de experiências. Os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se devem ser garantidos às crianças por meio das vivências oportunizadas nos espaços infantis, conforme os campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Na prática, a associação entre os direitos e os campos promove o desenvolvimento integral das crianças. O campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, ao tratar especificamente das expressões artísticas, é apresentado da seguinte forma:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e

linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e recursos tecnológicos. (BRASIL, 2017, p. 39).

A partir da descrição do campo percebemos a possibilidade de os pequenos vivenciarem experiências complementares com outros campos. Logo, a presença das expressões artísticas nos espaços infantis pode auxiliar no processo de apropriação da linguagem escrita quando as crianças se tornam produtoras de textos por meio dos desenhos, das linguagens oral, musical e corporal, da dança, da dramatização, da leitura de obras de arte e das descrições de imagens, trazendo à existência os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Ana Mae Barbosa (*apud* BATISTTI; LOPES, SELPA; RAUSH, 2016), nenhuma outra área do conhecimento desenvolve especificamente a percepção como a arte. Segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psíquicas da criança começa pelo desenvolvimento da percepção, vista como capacidade psíquica humana que permite perceber e observar as qualidades dos objetos e dos fenômenos. Tal função constitui-se como básica da infância, pela qual se desenvolverão outras funções psíquicas (LURIA, 2010b).

Os espaços de Educação Infantil que propiciam as múltiplas linguagens a partir das expressões artísticas, unindo ciência e arte trazem à tona espaços de magia. Como diz Fischer (1987, p. 20), “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”. Com a finalidade de unir encantamento e conhecimento, ciência

e arte, saber e magia, seguimos para a discussão sobre a amálgama entre as expressões artísticas e o processo de apropriação da linguagem escrita nas instituições de Educação Infantil.

O processo de apropriação da linguagem escrita e sua relação com as expressões artísticas na Educação Infantil

Evidenciar o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil explicitando a importância e contribuição das expressões artísticas é reconhecer uma dimensão de complementariedade que envolve cultura, prazer e conhecimento. É deslocar os olhos do que é prático e olhar para o que é lúdico. O educador e psicanalista Rubem Alves, ao escrever a crônica “A complicada arte de ver”, nos provocam a refletir sobre a educação do olhar, especialmente em direção ao sensível e não apenas ao visível. O autor evidencia o transcender pelo olhar como forma de ler o mundo e de deslocar o olhar para os nossos afetos, ação fundamental para a humanização. Olhar para o que é lúdico, para o que é sensível, para os afetos é uma ação simples, corriqueira para as crianças, porém muitas vezes, penosa aos adultos.

[...] A diferença se encontra no lugar onde os olhos são guardados. Se os olhos estão na caixa de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, nomes de ruas – e ajustamos a nossa ação. O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam... Mas, quando os olhos estão na caixa de brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que veem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo. Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa dos brinquedos, das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras [...] (ALVES, 2004, p. 19)

Como adultos, não permitimos que as crianças sejam as nossas mestras e por isso teimamos em educar o seu olhar para as caixas de ferramentas. Como tem acontecido o encontro das crianças com a cultura escrita? Que caixa tem sido apresentada a elas? Em se tratando da linguagem escrita e observando os movimentos dos adultos/educadores em relação às crianças das Instituições de Educação Infantil de municípios maranhenses Ferreira e Correia (2017) ao fazerem o retrato do trabalho com a linguagem observaram a presença privilegiada da escrita em sua forma técnica, destituindo-a de todo o seu significado e preocupando-se com seus micro aspectos.

Dessa forma, o encontro dos pequenos com a escrita tem acontecido a partir da caixa de ferramentas. Nela, as crianças encontram letras e sílabas e não conseguem perceber que a escrita e a leitura constituem-se em instrumentos culturais. Elas identificam letras, escrevem palavras, copiam modelos, mas não se expressam, não se comunicam. Emudecem. Mello (2009) esclarece as consequências do encontro das crianças com a escrita a partir da utilização do treino de escrita, tão presente ainda hoje nos espaços infantis. Para a autora

O conjunto de tarefas de treino de escrita, típico dos processos iniciais de apresentação da escrita para a criança na escola infantil e ensino fundamental – felizmente há exceções – faz com que a criança passe longos períodos sem se expressar na escola. Não há tempo para as formas pelas quais ela poderia expressar-se – a fala, o desenho, a pintura, a dança, o faz-de-conta... que formam, aliás, as bases necessárias para a aquisição da escrita -, uma vez que ela está ocupada com o treino da escrita, e pela escrita, ela não pode expressar-se ainda, porque está ainda aprendendo as letras. Sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois, sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever (MELLO, 2009, p. 27).

O trabalho com a escrita e leitura nas instituições de Educação Infantil definitivamente não pode estar baseado em uma prática mecânica voltada para a codificação e decodificação. A escrita e a leitura precisam ser vistas como linguagem. Não é somente ensinar, é usar oportunizando a interação e interlocução nos espaços infantis. (SMOLKA, 2017). Para Stemmer (2013), os espaços de Educação Infantil trazem muitas contribuições para o processo de apropriação da leitura e escrita de meninos e meninas, entre elas:

[...] o fortalecimento da comunicação gestual e oral entre educadores e crianças, a organização do espaço físico que permite interagir com seus pares, criando diferentes formas de manifestações através da brincadeira; o contato com livros de histórias, jornais, enciclopédias, dicionários, gibis; as salas e os espaços externos que se constituem em espaços textualizados, elaborados com a cumplicidade das crianças; a expressão corporal através da música, das dramatizações e do faz-de-conta; a escrita que aparece com significado e funcionalidade para as crianças de várias maneiras: na receita do bolo, nas cartas para os amigos, no jornal que está sendo elaborado, nos bilhetes e avisos, nos convites diversos, nos jogos das palavras, de percurso, bingos de letras, na visita ao museu, à biblioteca, ao supermercado, etc. (STEMMER, 2013, p. 138-139).

Eis aí a caixa de brinquedos, onde as crianças brincam com a escrita em sua funcionalidade e se expressam a partir de inúmeras linguagens, levando-nos a compreender que a Educação Infantil não se faz somente com lápis e papel, mas utiliza-se também da arte. Quando os olhos das crianças se voltam para a caixa de brinquedos as suas múltiplas formas de comunicação são respeitadas e legitimadas como linguagem. Poesia, desenho, pintura, fala, dança, brincadeiras, dramatizações, histórias, imaginação e criatividade, além de bases para a aquisição da escrita e leitura, contribuem para que as crianças escrevam suas histórias, seus

caminhos, constituam a linguagem, revelem opiniões e respostas carregadas de sentido e de emoção, afinal, arte é linguagem.

A teoria histórico-cultural tem muito a contribuir para o entendimento da relação expressões artísticas e o processo de apropriação da linguagem escrita. Vygotsky (1991), como um dos seus principais representantes, apresenta no livro “A formação social da mente” o processo da pré-história da linguagem escrita, caracterizando-a como história das formas de expressão da criança. Esse processo começa com o gesto até chegar no signo ou na escrita. Entre o gesto e o escrito estão o desenho e a brincadeira de faz de conta em um percurso que contribui para que a criança compreenda a escrita como um sistema de representação simbólica.

Os rabiscos são os primeiros domínios que ligam os gestos à origem dos signos escritos. Muitas vezes, esses signos são acompanhados pelas dramatizações, que são os gestos que as crianças fazem para explicar o que fizeram. O desenho, por sua vez, tem por base a linguagem verbal, sendo o registro do gesto em direção à imagem. Nesse momento, nota-se a possibilidade de representar graficamente o desenho como precursor da escrita.

É interessante observar que o movimento mais concreto tem início no corpo da criança e o mais abstrato parte de uma simbolização que se desloca do objeto real até a escrita. Somente depois da nomeação é que a criança começa a dar início ao processo de desenhar como representação simbólica. A brincadeira de faz de conta também contribui significativamente para o desenvolvimento da escrita, pois as crianças apresentam a capacidade de simbolização ao substituírem objetos por outros, tornando-os seus signos (VYGOTSKY, 1991).

Com o faz-de-conta com papéis sociais, a criança satisfaz suas necessidades de vida coletiva com os adultos e passa a se ver como ser social. Enquanto brinca, exercita e desenvolve a imaginação, o pensamento, a linguagem; ao fazer de conta que é outra pessoa – em geral mais velha –, exercita e aprende a controlar sua conduta, ao substituir os objetos ausentes necessários ao faz-de-conta por objetos presentes, ela forma e desenvolve a função social da consciência ou sua capacidade de usar um objeto para representar outro. (MELLO, 2015, p. 9).

Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças encenam a vida real, criam roteiros, figurinos e diálogos, organizam o cenário, cantam, dançam, se movimentam, discutem, entram em consenso e são introduzidas na cultura humana, passando por um processo humanizador, o qual, indiscutivelmente, envolve expressões artísticas. No desenvolvimento da criança, que vai do gesto até a escrita, há uma necessidade de expressão intrínseca que precisa ser valorizada a partir da mediação do professor. Este, por meio da cultura, conduz a criança à necessidade de ler e escrever. Segundo Stemmer (2013), o professor de Educação Infantil precisa conhecer a pré-história da linguagem escrita e buscar as implicações práticas para a educação das crianças pequenas.

E as informações sobre as letras, sobre o alfabeto? Serão banidas dos espaços infantis? Certamente que não! Goulart; Mata (2018) esclarecem que os conhecimentos sobre como representar as palavras e seus sons aparecem espontaneamente nas situações de leitura e escrita trabalhadas. Portanto, não se trata de banir as palavras e nem a compreensão do sistema alfabético, mas, indiscutivelmente, a leitura e a escrita precisam estar relacionadas às experiências reais das crianças. O campo de experiência que trata da imersão das crianças na linguagem escrita é denominado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) de “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Para Oliveira (2018)

A denominação desse campo busca evidenciar a estreita relação entre os atos de falar e escutar com a constituição da linguagem e do pensamento humanos desde a infância. A aproximação de diferentes linguagens traz para o cotidiano das unidades de Educação Infantil momentos “de escutar”, no sentido de produzir/acolher mensagens orais, gestuais, corporais, musicais, plásticas, além daquelas trazidas pelos textos escritos, e “de falar”, entendidos como expressar/interpretar não apenas pela oralidade, mas também pela língua de sinais, pela escrita convencional ou não convencional, pelo braile e por danças, desenhos e outras manifestações expressivas (p. 67).

O percurso que tem como finalidade a apropriação da linguagem escrita não passa única e exclusivamente pela escrita. Percorrendo um caminho que se inicia com o gesto e culmina com a linguagem escrita, a criança se manifesta pelo desenho, pela fala, pelo faz de conta, pela dança, pela modelagem, linguagens que se constituem como etapas anteriores ao domínio da escrita. Nessa perspectiva, as expressões artísticas precisam ocupar espaços de destaque nas instituições de Educação Infantil, assumindo a categoria de atividades essenciais no processo de apropriação da linguagem escrita e como linguagem de expressão e conhecimento do mundo.

A literatura, considerada como expressão artística se destaca como elemento que pode contribuir para a apropriação da linguagem escrita das crianças pequenas nos espaços infantis. O trabalho com a leitura literária é repleto de possibilidades significativas, pois coloca as crianças e os professores em uma posição de seres ativos e que atribuem sentidos particulares em uma prática discursiva. Élie Bajard (2012), na defesa de que a escrita é uma ferramenta de comunicação e de pensamento, apresenta em seu livro “A descoberta da língua escrita” uma proposta de acesso ao livro de literatura infantil pela sessão de mediação.

A sessão de mediação não é somente a organização de um espaço para a escuta de texto; é também a oportunidade de acesso individual ao livro, possibilitado pela riqueza das imagens. O autor traz uma metodologia simples que não parte de um código reduzido e sim da exploração do significado para a apropriação da escrita e da leitura. É um momento em que as crianças ouvem histórias, exploram sozinhas ou coletivamente o acervo de livros, apropriam-se dos livros e jogam com as narrativas.

Entre os vários frutos da mediação, Élie Bajard (2012) cita como primeiros benefícios a quantidade de histórias e de língua escrita que a criança tem acesso. Tal acesso inclui a extensão do vocabulário, a complexidade da gramática, a riqueza da estrutura do texto. Através da mediação, as crianças têm contato com livros que contêm simultaneamente uma história icônica, uma história sonora e uma história gráfica, além de descobrirem que a história pode ser lida sozinha e escutada da boca do mediador. Quantos aprendizados significativos as crianças podem elaborar a partir do contato com a literatura! O senso estético também é desenvolvido no contato com livros, cujas imagens são repletas de sentido. Meninos e meninas têm a oportunidade de exprimir seus gostos, desgostos e preferências no contato com a literatura.

A relação da literatura com o processo de apropriação da linguagem escrita pode ser estabelecida a partir do conceito da pré-história da escrita, desenvolvido por Luria (2010a), que identificou as fases de estágio de desenvolvimento da escrita infantil. A primeira fase da pré-história da escrita foi denominada de fase pré-instrumental e caracteriza-se como fase dos atos imitativos, quando a criança ainda não compreende os mecanismos da escrita. Nesse momento, o contato com os livros de literatura representa um brinquedo para o mundo infantil. Na segunda fase, denominada de escrita não diferenciada, a criança se utiliza de rabiscos para lembrar o que lhe foi dito. Os livros de literatura começam a

ser utilizados com uma função mnemônica: as crianças em posse dos livros realizam pseudo-leituras e recontam histórias ouvidas. Na fase a seguir, que corresponde à diferenciação dos signos primários, em especial por meio de desenhos e representação de ideias, a literatura torna-se auxiliar no processo de apropriação da linguagem escrita, pois os desenhos e imagens contidos nos livros dão lugar aos signos. A partir desse momento, as crianças vão dando passos em direção à escrita formal, passando pela fase de domínio exterior da escrita, conhecendo as letras, sons e registrando conteúdos.

Finalmente, as crianças começam a compreender a escrita simbólica como conhecimento socialmente compartilhado. No contexto da pré-história da escrita, é essencial que as crianças vivenciem momentos de experimentação com os mais diversos objetos da cultura, incluindo a literatura infantil. Para Juan Mata (2014, p. 47), “a alegria de se maravilhar não se dá somente diante das belezas do mundo, também nos maravilhmos com imagens poéticas criadas pelos homens”. O autor destaca que o contato com os livros é um verdadeiro assombro de palavras, capaz de despertar o imaginário infantil através da linguagem poética.

Quando as crianças leem, ou escutam uma história ou um poema, ou assistem a uma apresentação teatral, entram em contato com mundos linguísticos criados por outros, com ficções e imagens idealizadas por outras mentes. Encontram-se com manifestações da linguagem às quais se não fosse por essas experiências, dificilmente teriam acesso. E não só por sua idade, mas porque, em parte, o léxico da literatura ou do teatro ou da poesia não pertence à linguagem cotidiana, mas sobretudo porque mesmo que as palavras das narrativas possam ser comuns e correntes, a linguagem poética lhes confere outra luz, outra textura, outro significado. Adquirem características poéticas, encantam de forma irresistível, permitem olhares inéditos sobre o mundo. (MATA, 2014, p. 66).

Na compreensão da relação entre as expressões artísticas e o processo de apropriação da linguagem escrita, os espaços infantis precisam ser organizados de forma que se tornem atrativos e cheios de vivos. Tal compreensão é capaz de transformar a prática pedagógica em um campo não só de pesquisa, mas de encantamento para o professor. (OLIVEIRA, 2018).

A vez e a voz dos docentes da Educação Infantil: analisando os dados

No glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE)¹, o termo apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil é conceituado como sendo um “processo educativo por meio do qual as crianças vão expandindo seus conhecimentos e suas experiências relacionadas à cultura escrita” (BAPTISTA, [2013?], não paginado). Para a autora, situações de aprendizagem planejadas, sequenciadas, sistematizadas e desenvolvidas por profissionais qualificados e devidamente habilitados são necessárias para garantir ao cotidiano das crianças o conhecimento sobre a linguagem escrita.

Nesta pesquisa partimos do pressuposto de que a apropriação da linguagem escrita pelas crianças pequenas pode e deve acontecer por meio da introdução de expressões artísticas nos ambientes infantis, concebidas como instrumentos de humanização e de apropriação da cultura humana. Assim, levantamos o seguinte questionamento: as professoras da Educação Infantil têm utilizado e valorizado as expressões artísticas no processo de apropriação da linguagem escrita das crianças pequenas?

¹ O conceito do termo apropriação da linguagem escrita, elaborado por Mônica Baptista, está disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/imoveis?busca=apropri%C3%A7%C3%A3o+da+linguagem+escrita>

Para responder a essa questão, consideramos a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, priorizando um movimento de diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa. Nesse sentido, buscamos no contexto das instituições e nas falas das professoras o modo como esse processo tem ocorrido. É a partir dessa base que se torna possível contextualizar desafios e perspectivas acerca do tema em questão. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os professores/sujeitos da pesquisa lecionam em duas instituições municipais de Educação Infantil, nas etapas da Creche, Infantil I e Infantil II. Como todos os participantes são do sexo feminino, utilizamos os termos “as docentes” e/ou “professoras” no decorrer do relato. Por uma questão de ética e para preservação da identidade, as docentes foram nomeadas com as letras do alfabeto: Professoras A, B e C lecionam na Creche, correspondendo a 37,5% do total; professoras D e E lecionam no Infantil I e correspondem a 25% do total; e as professoras F, G e H são responsáveis pela turma do Infantil II, correspondendo a 37,5% do total dos sujeitos da pesquisa.

As docentes lecionam na Educação Infantil há mais de 10 (dez) anos, com exceção da professora C que tem experiência de apenas um ano nessa etapa, mas com vasta experiência no Ensino Fundamental. Ao fazermos a relação entre tempo de trabalho e identidade do professor, remetemo-nos a Tardif; Raymond (2000, p. 234), quando afirmam que “o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente”. Para os autores, os saberes dos professores não se reduzem a um sistema cognitivo, pois são também temporais, se desenvolvem e são utilizados no âmbito de uma carreira.

Quando citamos que as professoras/sujeitos da pesquisa são experientes na Educação Infantil, estamos trazendo a representação do saber ensinar, do domínio de um trabalho, do conhecimento de si mesmo,

da socialização na profissão. São docentes que, em sua vivência nos espaços escolares, pouco a pouco, foram construindo a sua identidade profissional. Como forma de melhor apresentar a análise e a organização dos dados, definimos os seguintes núcleos temáticos: concepções e relações das docentes com a arte em seu cotidiano, presença das expressões artísticas nos espaços infantis e aproximação das expressões através da arte com o processo de apropriação da leitura e da escrita. No Quadro 1, partir das falas das professoras, está disposto o que elas entendem por arte.

Quadro 1: Concepção de arte

Professoras	CONCEITO DE ARTE
A	Tudo que nos cerca
B	É uma forma de expressão das emoções do ser humano, através de valores estéticos e culturais.
C	É toda atividade humana ligada as diversas formas de expressões, a partir de suas emoções, percepções e ideias, que permite estimular a sua sensibilidade, impulsionando a agir, pensar, favorecendo a sua cultura a qual está inserido.
D	É uma forma de se expressar
E	Vejo a arte como uma ferramenta usada para a expressão de sentimentos, emoções.
F	É a linguagem da alma. É uma forma particular ver e interpretar o mundo.
G	É expressão
H	A arte faz parte da nossa vida e através da arte que as crianças desenvolvem melhor a sua criatividade e o seu cognitivo a sua identidade enquanto pessoa o seu eu particular sem falar no trabalho lúdico .

Fonte: Google Forms (2020).

Analisando as respostas dadas, a maioria das professoras conceitua arte como forma de expressão, capaz de transmitir emoções, percepções e ideias, ou seja, capaz de comunicar. Logo, a arte se configura como linguagem. A professora F afirma que arte é um tipo de linguagem e complementa seu conceito como forma particular de ver e interpretar o mundo. Tal fala está em conformidade com Junior (2007) ao afirmar que arte é uma expressão subjetiva e que representa simbolicamente o mundo

humano, por isso, não se configura como uma visão sobre como as coisas são, mas sobre como as coisas podem ser, conforme cada visão.

O termo cultura foi destacado nos conceitos da docente C ao afirmar que o homem, quando expressa a sua emoção, percepção e ideias através da arte, favorece a cultura na qual está inserido, dialogando com Ana Mae Barbosa (2012), quando destaca a impossibilidade de entender a história de um país sem conhecer a história de sua arte, pois ela traz em si a caracterização de uma sociedade, seu modo de vida, valores e crenças.

A aproximação das professoras com a arte se dá a partir da música, pintura, fotografia e arquitetura, atividades consideradas de prazer e relaxamento. Percebemos, portanto, a possibilidade destacada por Fischer (1987), para o qual a arte coloca o homem em equilíbrio com o seu meio, já que esse equilíbrio permanente é impossível.

Ao ser questionada sobre a sua relação com a arte, a professora C afirma: “Como parte de mim, da minha identidade, porque já nascemos em uma sociedade onde a arte faz parte da vida, estamos sempre em constante movimento, imersos em um mundo de músicas, imagens, danças, manifestações culturais, entre outros.” A resposta da professora nos remete à concepção de Ferraz; Fuzari (1999), quando afirmam que a arte é um dos fatores essenciais de humanização, pois possui uma função indispensável na vida das pessoas desde o início da civilização, significando-a como fundamental para os espaços escolares.

As docentes validam essa necessidade ao confirmarem a presença das expressões artísticas nas instituições de Educação Infantil.

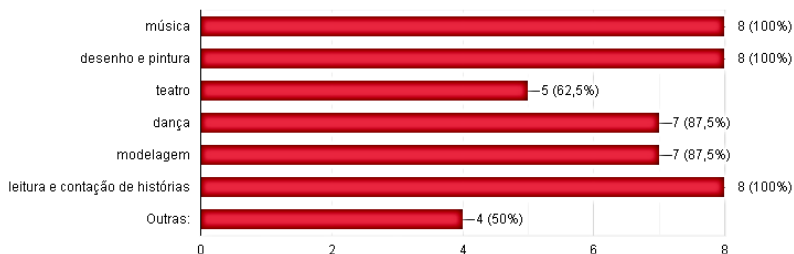


Gráfico 2: Expressões em artes desenvolvidas com as crianças

Fonte: Google Forms (2020).

Conforme observado no gráfico, a música, o desenho, a pintura, a leitura e a contação de histórias são as manifestações artísticas mais presentes nos espaços infantis onde as professoras trabalham. A prática das docentes é sustentada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 39), que traz no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” a importância dessas expressões:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia, etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.

As professoras/sujeitos da pesquisa gentilmente enviaram imagens de experiências desenvolvidas nas instituições que envolveram as expressões artísticas. A seguir, são destacadas algumas delas:



Imagem 1: Dramatização



Imagem 2: Faz de conta



Imagem 3: Dança Junina



Imagem 4: Leitura livre

Fonte: Arquivos pessoais das professoras/sujeitos da pesquisa

As imagens apresentam crianças vivenciando experiências com diferentes linguagens, seja individualmente ou de forma coletiva. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 39), “essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmos, dos outros e da realidade que as cerca”.

No quadro abaixo encontram-se as respostas das docentes sobre a importância das expressões artísticas para o desenvolvimento das crianças. As respostas estão em consonância com o estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Quadro 2: Expressões em artes e desenvolvimento das crianças

Professoras	IMPORTÂNCIA DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS
A	A arte dá a criança protagonismo, permite que exerça autoconhecimento de si mesmo com seus gestos, ideias, criatividade. A arte estabelece uma comunicação com o outro, uma relação de entrega onde o professor pode fazer um diagnóstico mais preciso da personalidade da criança.
B	Possibilidade de desenvolver diferentes linguagens, o lúdico, o faz de conta, potencializar as habilidades que a criança já possui.
C	Ajudam a criança ter uma identidade própria, estimula a sua criatividade de forma lúdica, explora os movimentos corporais, o falar com outro, estimulando o pensamento, expressar suas emoções, levando ao desenvolvimento cognitivo, motor e outros.
D	Propicia um desenvolvimento pleno da criança.
E	Ajuda em suas diversas expressões, no desenvolvimento como na linguagem, nas expressões corporais, desenvolvimento da motricidade, habilidades, na sensibilidade, na emoção, na concentração, no desenvolvimento do prazer por algo de sua própria criação, ou seja, no desenvolvimento da própria criatividade.
F	Penso que a arte na educação infantil, pode ser usada como uma forma de se trabalhar de forma lúdica, pois possibilita o desenvolvimento da criança na música, na dança, na pintura, no desenho e até na dramatização.
G	A arte torna essa relação mais espontânea e prazerosa, permite a expressão dos saberes culturais e individuais das crianças, propiciando a ação entre afetivo e cognitivo.
H	A criança pode expressar suas emoções através da pintura, da música, de muitas formas.

Fonte: Google Forms (2020).

Tendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, as experiências citadas pelas docentes e apresentadas nas imagens asseguram às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Uma experiência realizada pela professora G em uma turma de Infantil II foi relatada através de um depoimento pelo WhatsApp. A partir de um trabalho organizado e intencional, a professora sistematizou uma sequência didática sobre o artista Ricardo Ferrari, que, segundo a mesma, foi exitosa.



Imagem 5: Exposição Ricardo Ferrari

Fonte: Arquivo pessoal da professora/Sujeito da pesquisa.

Foi muito interessante, muito prazerosa mesmo, iniciamos com a apresentação das obras pra eles, depois foi falado sobre o histórico, a biografia de Ricardo Ferrari que desenhava voltado para criança, por causa da infância dele e tal. Foram apresentadas várias obras, o nome de cada obra, o contexto e no final eles fizeram a releitura das obras, escrevendo o nome deles [...] ao final eles já sabiam identificar as obras e sabiam falar sobre o autor, fizeram escrita espontânea do nome de algumas obras no caderno de desenho [...] Eles fizeram o desenho e a pintura logo, com guache mesmo, não desenharam e depois pintaram, não. [...] Depois que expôs os trabalhos na parede, eles vieram fazer visita, falar sobre os trabalhos, apreciar, eles acharam muito interessante, ficaram muito impressionados. E o legal também eles sabiam já falar sobre o autor e sobre as obras ao final da sequência didática. Muito significativo esse contato com os artistas, digo com a arte. (Professora H).

Através do depoimento, identificamos uma docente encantada com o trabalho realizado com as crianças. Estas, de forma ativa, participam do que é proposto. A sequência didática elaborada apresenta a arte como cultura e expressão. Vemos também no fluir das atividades a presença da Abordagem Triangular, teoria que foi sistematizada por Ana Mae Barbosa (2019) sobre as ações de ler, contextualizar e fazer, as quais são validadas a partir da inserção de obras de arte no processo de ensino aprendizagem. Segundo a autora, hoje, o triângulo já não corresponde mais à organização

do proposto e o percurso da abordagem pode seguir outras disposições, como: contexto/fazer/contexto/ver ou ver/contextualizar/fazer/contextualizar, ou, também, fazer/contextualizar/ver/contextualizar. Esses movimentos são valorizados no fazer da professora G.

Finalmente, segue abaixo a análise do último grupo temático: aproximação das expressões artísticas com a apropriação da leitura e da escrita. As professoras responderam ao seguinte questionamento: qual a função da Educação Infantil na aproximação das crianças com a escrita e leitura? A partir das respostas, depreendemos as concepções de leitura e escrita que permeiam o trabalho docente na Educação Infantil.

Quadro 3: Educação Infantil e linguagem escrita

Professoras	FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA APROXIMAÇÃO COM A LINGUAGEM ESCRITA
A	A Educação Infantil traz as crianças as primeiras experiências com leitura e escrita, elas aprendem na observação do outro no compartilhar comportamentos e costumes.
B	Estimular as diferentes linguagens, através de contação e leitura de histórias, artes, poesias, manuseio de diferentes portadores textuais, dentre outros, despertando assim, o interesse da criança pela cultura letrada.
C	É propor experiências significativas pelas interações e brincadeiras, dar oportunidade para a criança descobrir e aprender a usar a inteligência, trabalhar oralidade por escutar histórias, canções, conversas dialogadas, entre outras. Quanto a escrita, contato com livros, imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e visuais, tendo contato com um universo do leitor e do escritor, sendo assim, a aquisição da leitura e da escrita é construída de maneira lúdica e prazerosa.
D	Proporcionar experiências de vivências destas com a criança, de forma lúdica e prazerosa.
E	Preparar para essa etapa de leitura e escrita.
F	A Educação Infantil além de desenvolver a capacidade cognitiva, pode ainda despertar na criança habilidade para ouvir, interpretar, apreciar histórias infantis e estabelecer contato com o mundo da fantasia através dos textos, dos livros e das gravuras.
G	Despertar o interesse pela leitura e escrita.
H	A Educação Infantil é fundamental para essa aproximação, ela deve despertar o interesse e a curiosidade das crianças de forma lúdica e organizada.

Fonte: Google Forms (2020).

Baptista (2010, p. 1-2) contribui com a análise das respostas ao evidenciar que:

1. A educação infantil tem uma identidade própria, constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina — as crianças e sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita deve respeitar a criança como produtora de cultura.
2. O termo *linguagem escrita* refere-se, neste texto, às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento.
3. A brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura. Entendendo a criança como um sujeito de direitos, a creche e a pré-escola devem ser espaços de garantia do direito à brincadeira.

Constatamos nas respostas das professoras uma apropriação do conhecimento de que a Educação Infantil tem uma identidade própria e, por isso, as estratégias planejadas precisam respeitar as características da infância. Para as docentes, o estímulo das múltiplas linguagens a partir da contação e leitura de histórias, contato com livros, gravuras e textos, conversas dialogadas, introduz as crianças no mundo da escrita e leitura de forma lúdica e prazerosa.

No primeiro grupo temático, as professoras, em sua maioria, conceituaram arte como forma de expressão e ao falarem sobre a função da Educação Infantil na aproximação das crianças com a linguagem escrita, estabeleceram a relação desta com as expressões artísticas. Ao fazerem a correspondência da arte, escrita e leitura, as professoras relataram:

Um exemplo: Ao trabalhar “Meninos soltando pipa”, de Portinari, conto a história de Portinari, o que fazia na infância, como gostava de pintar, o material que usava, os problemas que tinha... Depois apresento a obra,

pergunto o que estão vendo, faço uma lista de cores ou uma lista de personagens. Escrevo o nome da obra, o nome do autor, deixo fixo em sala. Convido as crianças a recontar a história do autor. Convido a fazer uma releitura da obra. Apresento outras obras, enfim (Professora A).

A partir de escuta de histórias ou músicas priorizo palavras que tenham despertado maior interesse das crianças, levantando hipóteses sobre as mesmas, pode ser associando com outras que fazem parte do cotidiano, dos nomes próprios ou de outros que surgirem no momento, e se oportuno, fazemos reescrita, listas, representação através de desenhos, etc (Professora C).

O processo de apropriação da escrita sob o ponto de vista da interação inclui o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita. Certamente, as práticas desenvolvidas propiciaram o contato das crianças com o mundo letrado por meio da mediação do adulto que muitas vezes assume a importante função de escriba, além de favorecerem reflexões sobre a escrita.

Abaixo apresentamos um trabalho significativo desenvolvido pelas professoras B, E e G, no qual as expressões artísticas estão presentes e a escrita é trabalhada enquanto linguagem. Ao desenvolverem um projeto sobre insetos subsidiado pelo livro “A primavera da lagarta”, de Ruth Rocha, as crianças construíram um folder explicativo para ser distribuído para as famílias.



AS FORMIGAS

A FORMIGA COME FOLHAS, FEIJOÃO E ARROZ E ELA QUANDO A GENTE COME PÃO AÍ A FORMIGA OLHA E FICA MALUQUINHA PARA ELA COMER.

QUANDO A FORMIGA LEVA A FOLHA PRO FORMIGUEIRO, A FOLHA FICA. ELA VIVE NA CASA DELA, NA TERRA E SE DERRUBAR A CASA DELA, ELA PICA.

A ÚNICA COISA DA FORMIGA SE DEFENDER É PICANDO.

A FORMIGA RAINHA VIVE NO FORMIGUEIRO, JUNTO COM AS OUTRAS FORMIGAS E SÓ SE SEPARAM PARA ACHAR COMIDA.

Texto coletivo produzido pelas crianças do infantil I tendo a professora Inara Sydia como escriba.

O PROJETO FOI DESENVOLVIDO A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO "A PRIMAVERA DA LAGARTA", DE RUTHROCHA.



AS CRIANÇAS REALIZARAM A ESCUTA DA HISTÓRIA E A PARTIR DO TEXTO LIDO, VIVENCIARAM OUTRAS EXPERIÊNCIAS ORIENTADAS PELO UNIVERSO DO ENREDO DA HISTÓRIA, RETRATANDO OS PERSONAGENS INSETOS E OS CONFLITOS SUPERADOS POR ELAS. A CURIOSIDADE SOBRE O MODO DE VIDA DESSES INSETOS FOI O FIO CONDUTOR DE MUITAS DESCOBERTAS.

Ativa

Imagem 6: Frente do folder sobre as formigas



- Atividades que foram realizadas pelas crianças:
- Pesquisa com apoio de escrita dos pais
 - Reconto de histórias através de desenhos
 - Reconto de histórias tendo a professora como escriba
 - Interpretações das histórias contadas
 - Apreciação de histórias e fábulas sobre insetos
 - Pinturas e desenhos
 - Modelagem de insetos com biscuit
 - Montagem de painel Interativo
 - Rodas de conversa sobre os insetos
 - Momentos coletivos no pátio com movimentos
 - Escrita com modelos e espontânea
 - Leitura de poemas

CRIANÇAS DO INFANTIL I

PROFA. Inara Sydia

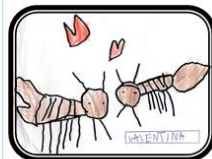
ESCRITA DOS NOMES, REALIZADA PELAS CRIANÇAS DA TURMA, QUE DESENVOLVERAM VÁRIAS EXPERIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS INSETOS

PESQUISADORES:

RUANDEIRSON
RITA IVAN
EMILY CORNIE
MAYLON
VALENTINA
CARLOS
LORAN HAVILAR
ISAAC DAVID
DAVID
ANA CECILIA
JULIANA
RODRIGU

ANEXO IPASE DE BAIKO
PROJETO: A PRIMAVERA DA LAGARTA
TURNO: VESPERTINO
TURMA: INFANTIL I

FORMIGAS



SÃO LUÍS
-2018-

Ativa

Imagem 7: verso do folder sobre as formigas

Fonte: Arquivos pessoais das professoras/sujeitos da pesquisa.

Muitas foram as atividades desenvolvidas pelas crianças durante a execução desse projeto, entre elas: pesquisa com apoio de escrita dos pais, reconto de histórias através de desenhos e tendo a professora como escriba, interpretação das histórias contadas, apreciação de histórias e fábulas sobre insetos, pinturas e desenhos, modelagem de insetos com

biscuit, montagem de painel interativo, rodas de conversa sobre insetos, momentos coletivos no pátio com movimentos, escrita com modelos e espontânea, leitura de poemas e dramatização. No decorrer das atividades, as crianças sabiam o para que, para quem, onde, como e o porquê das suas ações. O motivo da realização coincidia com o objetivo: as tarefas executadas pelas crianças eram repletas de sentido e, por isso, elas estavam ativas no processo. Sobre isso, segundo Leontiev (2010), o fazer das crianças se caracteriza enquanto atividade.

Indiscutivelmente, o trabalho apresentado tem em sua essência as expressões artísticas e, além do que já foi discutido, as crianças expressam suas emoções, desejos, encantos e desencantos, desenvolvendo seu senso estético. É preciso considerar, portanto, que ações que envolvem escrita e leitura podem não se configurar enquanto atividades, em particular quando a função essencialmente utilitarista for priorizada. À primeira vista, a resposta da professora E nos leva a essa compreensão, indicando que o espelho da escrita é a própria escrita e enfatizando a etapa da Educação Infantil como preparatória.

A professora A corrobora tal ideia ao apresentar trabalhos desenvolvidos com as crianças em que arte, escrita e leitura convergem:



Imagem 7: Perfurando a letra no isopor



Imagem 8: Colagem de bolinhas de crepom

Fonte: Arquivos pessoais das professoras/sujeitos da pesquisa

Ao descrever a ação infantil enquanto expressão artística, a professora explicou como a mesma pode contribuir para a apropriação da leitura e da escrita:

Contorno da letra ou do número trabalhando as cores, coordenação motora fina, percepção do contorno da letra ou número, sua forma, traçado, uso da tesoura, do licitar, colar, quantidade de material como a cola no trabalho, assimilação do número, da letra, do nome próprio, do nome do colega, sensibilidade com a natureza e percepção dela e de elementos que a compõe. Interação com a natureza e sua poesia, uma pedra não é só uma pedra, olhar sensível fora do ambiente da sala...

Não podemos ocultar um trecho da resposta da professora A quando esta afirma que “a Educação Infantil traz as crianças as primeiras experiências com leitura e escrita”. Enfatizamos, portanto, que o contato das crianças com a escrita e a leitura antecede a entrada das crianças no espaço escolar. Baptista (2010, p. 10) ressalta que “não é na educação infantil que a criança inicia sua alfabetização. [...] Também não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará”. A principal contribuição da Educação Infantil para o processo de alfabetização das crianças é o despertar do interesse pela leitura e pela escrita, fazendo com que a criança deseje e acredite que é capaz de ler e escrever. (BAPTISTA, 2010, p. 10).

Finalmente, salientamos a contação ou leitura de histórias citadas pelas professoras. Essas atividades são consideradas instrumentos que aproximam as crianças da leitura e da escrita. Para Baptista (2010, p. 5), “creches e pré-escolas devem e podem realizar um trabalho de imersão da criança no mundo literário, superando uma visão instrucional, pragmática e escolarizante da literatura infantil”. A autora também destaca a

importância de considerarmos a literatura como arte, ampliando as referências estéticas, culturais e éticas das crianças.

Para destacar a relação arte/escrita e leitura, as professoras enviaram fotos de experiências com contação e leitura de histórias.



Imagem 9 (Contação objetos)



Imagem 10 (leitura de história)



Imagem 11 (história dramatizada)



Imagem 12 (Contação de história com criança)

Fonte: Arquivos pessoais das professoras/sujeitos da pesquisa.

Na vivência dessas experiências, a criança tem contato com o texto escutado, o texto gráfico e a imagem. A partir desse contato, ela vai percebendo que o que está escutando tem origem no texto gráfico (BAJARD, 2012). Percebemos assim, que a narração ou leitura de histórias podem contribuir significativamente para o processo de apropriação da linguagem escrita.

As numerosas oportunidades de dialogar, perguntar e solucionar dúvidas, oferecer e receber informação a respeito das palavras e dos textos, refletir a fundo sobre as histórias, relacionar as narrações com a própria vida, etc. que essas experiências compartilhadas propiciam são sumamente vantajosas, pois, além do prazer que proporcionam, repercutem positivamente em um progressivo domínio da língua e nas posteriores aprendizagens escolares, sobretudo na leitura e na escrita. As pesquisas realizadas nesse campo revelaram que experiências literárias ricas e precoces – sobretudo as que giram em torno da leitura de livros ilustrados, do uso de rimas e jogos de linguagem ou da conversa – antecipam uma prazerosa relação com a língua escrita [...] (MATA, 2014, p. 51).

Encerramos esta sessão reafirmando a necessidade de organização das instituições de Educação Infantil, tendo como norte a compreensão de algumas questões, dentre as quais destacamos as concepções de criança, de Educação Infantil, de aprendizagem e desenvolvimento e de Linguagem. É fundamental que as interações, brincadeiras e diferentes linguagens encontrem largo espaço, pois em um ambiente assim ordenado, as expressões artísticas aparecem no fluir da rotina, nas ações costumeiras das crianças e, certamente, o processo de apropriação da linguagem escrita dar-se-á mergulhado nessa magia.

Considerações Finais

Este estudo buscou investigar a presença e a valorização das expressões artísticas no processo de apropriação da linguagem escrita de crianças pequenas. Ao trazermos as contribuições da teoria histórico-cultural para a Educação Infantil, evidenciamos a importância da relação que meninos e meninas mantêm com o mundo por meio dos mediadores culturais, que podem ser instrumentos físicos ou simbólicos. Assim, a linguagem escrita e as expressões através da arte como instrumentos simbólicos são capazes de desenvolver capacidades não inerentes às

crianças, pois já trazem em si operações mentais incorporadas. Quando vistas como linguagens, instrumentos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação, as expressões artísticas constituem-se em importantes meios auxiliares para que as crianças se apropriem paulatinamente da linguagem escrita.

Ao dialogarmos com as professoras da Educação Infantil, verificamos mudanças significativas em torno da compreensão do objetivo principal dessa etapa da educação básica, da concepção de criança e do seu desenvolvimento, o que gera mudanças no fazer pedagógico. As expressões, como desenho, música, dramatização, obras de arte, pintura, dança e literatura, se fazem presentes nos espaços infantis e são valorizadas pelos professores, muitas vezes sendo utilizadas em favor da apropriação da linguagem escrita dos pequenos. Visualizamos um fazer docente preocupado com práticas de linguagem, pelas quais as crianças compartilham o processo de construção do conhecimento, fazendo, falando, expressando-se continuamente. Os contextos das atividades desenvolvidas pelas docentes apresentaram condições favoráveis para que os pequenos desenvolvessem o ato criador e se apropriassem da cultura.

Considerando a análise das concepções docentes sobre a função da Educação Infantil em relação à linguagem escrita, constatamos ainda discursos que evidenciam essa etapa da educação básica como preparatória, assim como a compreensão de que as crianças começam a ter contato com o escrito somente ao adentrar nos espaços infantis. Contudo, é importante lembrar que as crianças já nascem mergulhadas no mundo da escrita e da leitura, mas também no mundo das cores, dos odores, dos movimentos, das danças, das festas, dos números, das luzes, das sensações, dos sons, dos sabores, da comunicação. Esses elementos encontram-se entrançados, trazendo significados para o mundo em que as crianças vivem.

Assim sendo, não é possível conceber uma sistematização de trabalho pedagógico para os espaços infantis em que a linguagem escrita seja trabalhada de forma mecânica e em detrimento das outras linguagens. Como as crianças irão **conviver** com outras crianças ampliando o conhecimento de si e do outro? Como irão **brincar** cotidianamente e desenvolver sua imaginação e criatividade? Como irão **participar** ativamente das atividades cotidianas? Como irão **explorar** movimentos, sons, formas, cores, emoções para ampliar seus saberes? Como irão **expressar-se** como sujeitos dialógicos e criativos? Como irão **conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural se forem reduzidas à exclusividade da escrita e da leitura?

As expressões artísticas contribuem para a construção de uma educação que percebe as crianças como portadoras de conhecimentos, que querem e podem expressar seus pensamentos, inclusive sobre e pela escrita. Destacamos, então, a importância da arte como expressão capaz de explorar pensamentos inteligentes, assim como a necessidade de organizar tempos e espaços das instituições de Educação Infantil. Nesses locais, as crianças têm a oportunidade de falar, cantar, ouvir músicas, experimentar instrumentos musicais, ver filmes, dramatizar, explorar diferentes materiais, analisar obras de arte, realizar releituras. Dessa forma, tornam-se efetivos produtores de texto e, a partir da mediação do docente, se apropriam da linguagem escrita.

Consideramos crucial um processo de formação continuada para que as docentes desenvolvam um fazer pedagógico norteado por conhecimentos científicos sobre a infância, o desenvolvimento das crianças pequenas e a especificidade da etapa da Educação Infantil. Depreendemos que as expressões artísticas devem ser vistas como ferramentas para que as crianças pequenas se manifestem, por isso, devem estar a serviço do conhecimento e da criação de novas formas de

expressão, as quais, certamente, contribuirão para a formação de atitudes leitoras e produtoras de texto.

Finalizamos, portanto, trazendo uma chuva de ideias, resultante da junção dos vocábulos mencionados pelas professoras/sujeitos da pesquisa, os quais resumem a contribuição das expressões artísticas nos espaços infantis:



Imagem 13: Chuva de ideias: Arte no espaço escolar

Fonte: Google Forms (2020).

Como destacado pelas docentes, as expressões artísticas são instrumentos culturais capazes de mediar a apropriação da linguagem escrita das crianças da Educação Infantil, pois despertam nesses seres tão pequenos a calma, o interesse, o pensar, a criatividade, a curiosidade. A arte torna possível o reinventar e o expressar das crianças de múltiplas formas. Por meio dela, visualizamos uma educação de qualidade e que vislumbra a globalidade, preocupada com o desenvolvimento integral de meninos e meninas.

Referências

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar**. Novas formas de aprender. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. *E-book*.

ARAÚJO, Betânia Libanio Dantas de. A arte contemporânea e as múltiplas linguagens da criança: caminhos do imaginário. *In*: ARAÚJO, Betânia Libanio Dantas de; LOURENÇO, Érica Aparecida Garrutti de (orgs.). **Clareira luminosa: arte, curiosidade e imaginação na infância**. 1. ed. São Paulo, SP: Alameda, 2017. p. 41-78. *E-book*.

AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís, MA: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.: il. Disponível em: <https://jucienbertoldo.files.wordpress.com/2013/01/apostila-de-artes-visuais.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n.], 2010.

_____. Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. Glossário CEALE, [2013?]. Disponível em: link. Acesso em: data. 12 jul. 2020

BARBOSA, Ana Mae. **Educação arte e cultura**. [S. l.: s. n.], [2012]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mreoo0079.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

_____. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2019. *E-book*.

BATISTTI, Taíze dos Santos; LOPES, Elisiane Saiber; SELPA, Márcia Regina; RAUSCH, Rita Buzzi. Dialogando com Ana Mae Barbosa sobre arte. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 343-249, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p343-349> Acesso em: 13 jul. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

FERRAZ, Maria Helóisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução: Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1987.

GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. *In*: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo, SP: Cortez, 2014. p. 21-44.

GOULART, Cecília M. A.; MATA, Adriana S. da. A força da palavra na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória, ES, v. 20, n. 47, p. 135-148, jan./jul. 2018.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psiquê infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (orgs.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 59-84.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (orgs.).

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010a. p. 143-189.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010b. p. 85-102.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. *In*: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Infância e suas linguagens.** São Paulo, SP: Cortez, 2014. p. 45-71.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vigotsky. *In*: FARIA, Ana Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** 2. ed. São Paulo, SP: Autores associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

_____. Contribuições de Vygotsky para a Educação Infantil. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vigostki e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** 2. ed. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193-202.

_____. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **Revista Cadernos de Educação,** Faculdade de Educação (UFPEL), n. 50, p. 1-12, 2015. ISSN: 2178-079X.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil.** São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2018.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 2017. *E-book.*

STEMMER, Márcia Regina Goulart da S. A Educação e a Alfabetização. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na**

Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 127-147.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. 3. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2018. *E-book*.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1991. *E-book*.

Capítulo 9

A importância do letramento na educação infantil: implicações no processo de alfabetização

*Andréia Vaz Cunha de Sousa
Otáinan da Silva Matos
José Antonio Moraes Costa*

Introdução

Desde que nasce a criança está imersa em um ambiente letrado e vivencia práticas de letramento no seu cotidiano através do convívio com os seus familiares e dos eventos sociais aos quais participa. Ao entrar na escola, já trilhou um longo caminho que a torna muitas vezes um sujeito letrado sem ao menos ter iniciado formalmente seu processo de alfabetização. As práticas e os eventos de letramentos vivenciados nas instituições de Educação Infantil dão uma grande contribuição para o desenvolvimento de suas concepções a respeito do que é ler e do que é escrever e para que serve este sistema de escrita.

Diante disso este trabalho propõe-se a analisar o trabalho com o letramento na Educação Infantil e sua implicação no processo de alfabetização. Este estudo é fruto do plano de trabalho de iniciação científica, para o qual levanta-se o seguinte questionamento: qual a importância do letramento na educação infantil?

Os índices apresentados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) revelam que os alunos têm concluído o Ensino Fundamental com dificuldades na leitura e na escrita, imputando a necessidade de repensar a alfabetização para melhoria destes resultados a nível nacional, tendo em vista que segundo tal documento o letramento é indispensável na promoção da participação social ativa dos sujeitos.

Para tanto este trabalho justifica-se pelo interesse em reconhecer a importância do letramento iniciar-se na educação infantil no sentido de consolidar as bases para a alfabetização e desta maneira tentar sanar possíveis dificuldades apresentadas no ensino fundamental, apontados pelos censos escolares aplicados nesta etapa de escolarização. Assim justifica-se também pelo intuito de realizar um levantamento bibliográfico para construção de conhecimento no sentido de contribuir para a área de educação a fim de ampliar as discussões acerca do tema.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância do letramento na educação infantil e suas implicações no processo de alfabetização. Assim, realizamos a leitura detalhada de documentos (BNCC, RECNEI e LDB) e autores que estudam o letramento e a Educação Infantil e por fim a sistematização dos conhecimentos encontrados.

Deste modo, esperamos que este estudo venha contribuir de forma significativas para os profissionais da área bem como acadêmicos, no intuito de fomentar discussões acerca da relevância do letramento e importância dessa etapa de escolarização – a educação infantil – como promotora da aprendizagem significativa para os alunos.

Cenário da pesquisa: educação infantil

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica brasileira. Esta está vinculada a uma idade própria: atende crianças de zero a cinco anos. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, art.29).

Esta é ministrada em estabelecimentos educativos divididos nas modalidades creches que atendem crianças de zero a três anos e pré-escolas que atendem crianças de quatro a cinco anos. A educação infantil

é obrigatória a partir dos quatro anos, sendo um direito da criança que o Estado é obrigado a disponibilizar o espaço e os educadores de forma pública. Existem, também, diversas instituições privadas que oferecem o serviço de educação infantil no Brasil. (BNCC, 2017)

Esta etapa de ensino tem uma função pedagógica, um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia através de atividades que tem significado concreto para a vida das crianças, e simultaneamente asseguram a aquisição de novos conhecimentos. Diante disso é importante que o educador na Educação Infantil preocupe-se com a organização e aplicação das atividades contribuindo assim para o desenvolvimento integral da criança dessa etapa de escolarização.

A educação infantil é um direito humano e social de todas as crianças até cinco anos de idade, sem distinção decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social.

Os procedimentos da pesquisa

Para a produção desta pesquisa inicialmente foram atribuídas técnicas de pesquisa documental e bibliográfica com vistas a construir o conteúdo a ser analisado para que assim favoreça a compreensão da problemática, analisando a importância do letramento na Educação Infantil, enfatizando tais implicações no processo de alfabetização.

A pesquisa bibliográfica tem o objetivo de nos colocar em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa: livros, revistas, artigos científicos, jornais, internet, dentre outros nos últimos 3 anos. Após o levantamento bibliográfico e leitura de todo material, o investigador partirá para a redação do texto, utilizando-se de citações que

sustentam tais afirmações para assim dar embasamento ao seu trabalho. (PRODANOV, 2013)

Conforme Gil (2002) a pesquisa bibliográfica tem a vantagem de permitir ao pesquisador a aquisição e fundamentação teórica para os fenômenos que deseja investigar de uma forma bem mais ampla que a poderia somente com a pesquisa direta.

Documental é o termo utilizado para denominar estudos realizados a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos considerados cientificamente autênticos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) A pesquisa documental a figura-se à bibliográfica, entretanto a principal diferença diz respeito à natureza das fontes. Esta utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, e para tanto será utilizado a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998) e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017). A sua utilização nos permite organizar informações que encontram - se dispersas, atribuindo-lhe uma nova importância. (PRODANOV, 2013)

Alfabetização e letramento

Anteriormente considerava-se que aprender a ler significava apenas conhecer letras para em seguida, formas sílabas, palavras e por fim frases. A alfabetização ficou por muito tempo atrelada à ideia de decodificação de sinais gráficos. Segundo Mortatti (2000) a história da alfabetização é marcada por disputas entre defensores de diferentes métodos de ensino da leitura. Naquela época, final do século XIX, já havia discussões acerca do fracasso escolar nos anos iniciais, o qual era atribuído à não aprendizagem da leitura.

Soares (2016) acrescenta que essa disputa de métodos foi caracterizada por uma alternância contínua, ora sintéticos, ora analíticos.

Em dado momento, um método era considerado inovador e atual, mas logo em seguida, já era considerado tradicional. Embora os métodos tenham sido considerados como ideais para o propósito do ler, estes não tinham proximidade com o cotidiano dos alunos, e não solucionaram o problema do fracasso escolar nos anos iniciais.

A década de 80 ganharam voz as discussões sobre as altas taxas de analfabetismo e repetência escolar no Brasil, tais discussões propunham uma nova perspectiva no que diz respeito a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse contexto de reflexões e questionamentos sobre ao analfabetismo, foi necessário buscar uma palavra que representasse o estado e condição de quem está alfabetizado e de quem faz o uso social da leitura e da escrita. (SOARES, 2009)

Neste aspecto da leitura e da escrita como prática social temos os estudos de Soares (2009) a qual traz a ideia de que o termo letramento foi usado pela primeira vez no país em 1986 por Mary Kato no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, onde o letramento é visto sob a luz do processo de escolarização para a aquisição da escrita socialmente aceita, conforme observamos em Kato (1986, p. 7), ao revelar que:

a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito que a chamada norma-padrão ou língua falada culta é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Podemos observar que para a autora citada, o letramento possui um sentido limitado, atribuído ao domínio da norma-padrão e voltado a atender funcionalmente às necessidades individuais do sujeito. Nesse sentido, temos ideias mais abrangentes, onde as diferentes práticas sociais de uso da leitura e da escrita são consideradas em função dos diferentes grupos de fala, pode ser vista em Kleiman (1995), Street (2014) e Tfouni (2010). Segundo esses autores, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos das práticas discursivas e da aquisição da escrita. Tfouni (2010) faz a distinção entre letramento e alfabetização, por considerar que a alfabetização caracteriza - se como uma prática de linguagem voltada ao processo de escolarização, direcionada ao desenvolvimento formal, cognitivo do indivíduo. Assim, percebemos que para a autora, alfabetização e letramento não são sinônimos, haja vista que, mesmo não alfabetizado, o sujeito pode inserir-se em práticas letradas.

Para Soares (2014, p. 36), o termo letramento é oriundo de uma versão para o português da palavra inglesa *literacy*. O termo *littera* (letra), de origem latina, acrescido do sufixo - cy -, “designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”. Nesse sentido, entendemos que, por ser condição ou estado, o letramento está sempre em processo de desenvolvimento. Deste modo, não deve ser considerado um método de ensino, e sim, um fenômeno, cujo dinamismo o torna mais amplo que a alfabetização, pois objetiva responder às necessidades de uso da língua. Diante disto, não cabia apenas saber ler e escrever, mas fazer o uso da leitura e da escrita, ou seja, o letramento foi um conceito criado para referir-se aos usos sociais da língua, em todos os espaços sociais no qual o indivíduo interage.

Enfatizando ainda o aspecto mais abrangente das práticas de letramento, Kleiman (1995) sinaliza que a escola seria apenas um espaço

social dentre vários a realizá-las, tendo em vista que o uso da escrita é vivenciado em outros espaços fora de seus muros, o que torna essencial o enfatize suas diversas possibilidades:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Neste contexto, as ideias de Kleiman (1995) sobre as práticas de letramento, enfatiza a inserção do sujeito em tantas outras situações de práticas letradas, que limitaríamos sua essência se reduzirmos esse fenômeno àquilo que se vive na escola. Entendemos, portanto, que como espaço de letramento, socialmente valorizada, a escola precisa estar em consonância com as diferentes práticas de linguagem, a fim de atender às demandas de leitura e de escrita de seus alunos que estão imersos em uma sociedade grafocêntrica, conforme nos mostra Mortatti (2004, p. 98):

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Assim, entendemos que para a autora, o uso da escrita é fundamental, considerando a forma como a sociedade se estrutura, a organização de seus domínios discursivos, os registros de suas memórias, os produtos culturais e as formas de estabelecer as relações de poder. Nesse sentido,

assumir uma condição letrada, sob diferentes aspectos, influencia o comportamento do indivíduo na sociedade, permitindo a interação entre os sujeitos nesses espaços e o exercício de sua cidadania.

Referente às relações de poder, podemos citar Paulo Freire, que mesmo não utilizando o termo letramento, colocava que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, considerando que alfabetizar-se é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto em uma relação dinâmica entre linguagem e realidade. Deste modo, a educação não é neutra, mas sim um ato fundamentalmente político, onde questiona-se as relações de poder de uma determinada sociedade (FREIRE, 2011).

Portanto, entendemos que o letramento surge diante da necessidade de compreender a escrita e a leitura como uma construção histórica, social e política presente no contexto dos indivíduos. Conhecimentos que sofrem alterações conforme as novas mudanças que ressignificam o uso da leitura e da escrita. Se antes era suficiente escrever no papel e ler em livros, atualmente é necessário saber interagir com esses conhecimentos nas práticas sociais.

Educação infantil e letramento

O letramento está muito presente nos dias de hoje, até mesmo na educação infantil. As crianças vivem em uma sociedade cheia de estímulos visuais, propagandas, cartazes, anúncios, ou seja, desde muito pequenas estão imersas em um mundo letrado. Neste sentido, nada mais natural do que o interesse das crianças em descobrir o que quer dizer as letras impressas, as músicas que escutam, as histórias que ouvem e etc. Ao discutir sobre letramento, vale lembrar que a Educação Infantil é a base para o desenvolvimento escolar da criança. Desde cedo o contato e o manuseio de materiais que contém a escrita e a leitura pelo professor

proporciona aos pequenos uma maior interação com o mundo letrado (SOARES, 2009).

Segundo Soares (2009), é na Educação Infantil que tem início um trabalho de introdução as atividades que envolvem a alfabetização e as práticas sociais de escrita e de leitura, conceituadas de letramento. Segundo a autora o contato com a língua escrita não fica restrito ao processo de grafar palavras, mas é parte integrante do processo de utilização das práticas de uso da leitura e da escrita.

Logo percebemos que a criança não precisa necessariamente saber ler e escrever para ser considerada letrada, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), considera que é necessário um trabalho com experiências significativas que envolvam a linguagem oral e escrita do mundo letrado. A criança deve ser alfabetizada e letrada como alguém que constrói conceitos e interpretações, capaz de construir seu próprio pensamento e conhecimento, tendo uma base na Educação Infantil. Nesse sentido, é necessária uma formação que busque não só a transmissão de conceitos de leitura e de escrita, mas que os alunos possam fazer uso dessas práticas.

Recentemente, a Nova Base Curricular Comum para a Educação Infantil (BNCC, 2017) estabelece cinco campos de experiências, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, onde as crianças podem aprender e se desenvolver: o eu, o outros e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No eixo escuta, fala, pensamento e imaginação foram estabelecidos alguns objetivos que dialogam com o letramento:

Tabela 1: objetivos de aprendizagem na Educação Infantil

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.). - Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	<ul style="list-style-type: none"> - Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. - Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. - Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

Fonte: Base Nacional Curricular Comum – Educação Infantil (2017).

Deste modo, percebemos que a BNCC defende que o texto - escrito, oral ou multimídia - seja o elemento central do trabalho, favorecendo assim a leitura de mundo. Entende-se nesse sentido, que com a vivência dos diferentes portadores textuais, estando estes voltados ao contexto do aluno, possibilitará uma aprendizagem na qual o aluno fará o uso social da leitura e da escrita.

Para além desses objetivos podemos citar também os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Aqui observa-se a concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, o que necessita de uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola no sentido de promover essas potencialidades. Neste contexto, a aprendizagem da linguagem oral e escrita é essencial para as crianças expandirem suas possibilidades de inserção e de participação nas variadas práticas sociais.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Aprender uma

língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998, p. 117).

Contudo, alguns educadores receiam que práticas pedagógicas tradicionais sejam inseridas muito cedo na vida dessas crianças e, com isso, se perca a aprendizagem lúdica tão necessária nessa fase do desenvolvimento.

Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeira, desenho etc.) saíssem por outra. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante à criança ter familiaridade com o mundo dos textos. (SCARPA, 2006, p.1).

Opondo-se a visão de que a alfabetização na educação infantil prejudicaria a aprendizagem lúdica necessária às crianças, a criatividade do professor pode gerar meios alfabetizadores bastante dinâmicos. A ludicidade deve ser o ponto de partida para qualquer aprendizagem quando nos referimos a crianças. Este trabalho propiciará o início dos processos de alfabetização e letramento.

Considerações

Diante da coleta realizada por meio da metodologia de pesquisa documental e bibliográfica, foi possível realizar o estudo de temática “A

importância do letramento na Educação Infantil: implicações no processo de alfabetização”. Deste modo, identificou-se que existem mudanças e avanços significativos na respectiva área. Tal estudo, possibilitou ao pesquisador uma larga visão sobre o tema abordado, com a seleção de uma diversidade de referencial teórico que possibilitará um aprofundamento na pesquisa acadêmica de mestrado da autora.

Após as leituras percebemos que na educação infantil é essencial trabalhar a concepção de letramento com as crianças desde o início da escolarização, estimulando-a a participar ativamente do processo de construção da leitura e da escrita do seu mundo. Fazer com que as crianças tenham liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, é imprescindível adotar o letramento no dia-a-dia, na primeira infância.

Cabe ao educador infantil oportunizar às suas crianças todo tipo ou vários tipos de linguagens escritas e orais, tais como: livros infantis, receita culinária, bula de remédio, jornais, revistas, cartas, bilhetes, rótulos e tudo que lemos e escrevemos da nossa realidade. Tendo em vista que as crianças desde a mais tenra idade têm acesso a muito material, seja ele impresso, digital, ou oral, ou seja, as mesmas interagem com o mundo letrado.

Mais que cuidar, na Educação Infantil deve-se priorizar o educara para o mundo, propiciando aprendizagens significativas que venham desenvolver as potencialidades das crianças. O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente de ler o mundo, processo que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Assim, este trabalho deve ser tomado como uma tarefa inconclusa, onde o mesmo não tem a pretensão de ser um estudo definitivo, mas uma contribuição sobre a pesquisa bibliográfica de produção da área do letramento e educação

infantil, propiciando a professores e demais profissionais da área a construção de conhecimento através de discussões com seus pares.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 nov.2016.

_____. **MEC- Ministério da Educação e Cultura**. Resultado do PISA 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>>. Acesso em: 20 nov. 2017

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, vol. 1, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

_____. **Oficina de leitura: teoria & prática.** 15^a ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PRODANOV, Cléber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico** [recurso eletrônico]: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? **Revista Nova Escola.** Ed. 189. Fev. 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/alfabetizareducacao-infantil-pode-422868.shtml>> Acesso em: 03 de julho de 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Capítulo 10

Análise do Comportamento Aplicada (ABA): estratégias e procedimentos efetivos para a aprendizagem e mudança de comportamentos em crianças autistas

Pedro Teixeira Diniz

Introdução

Vem crescendo nos últimos anos a quantidade de alunos com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista-TEA matriculados nas redes de ensino. Concomitante a isso, relata-se bastante as dificuldades dos professores em trabalhar com esse público, pois lhe faltam capacitação, apoio pedagógico e trabalho articulado com outras políticas como “saúde e família”. Esse número crescente de inclusão dos alunos com TEA é fruto de avanços na conquista de direitos introduzidos na legislação brasileira, que preconiza as formas do atendimento de alunos com deficiência.

Os estudos de Brandão (2009), Bello e Machado (2016), informam que as áreas afetadas no TEA são: interação social, comunicação e linguagem, que tendem a apresentar sinais desde a fase pré -linguística (em que os atos comunicativos são inexistentes, ineficientes ou reduzidos ao longo do neurodesenvolvimento), ocasionando dificuldades em reciprocidade das interações sociais por meio da comunicação, tais como gestos, brincadeiras simbólicas, apontar, compartilhar interesses de ações e objetos etc. Tais características indicam muitas vezes comportamentos atípicos dentro de um padrão de desenvolvimento infantil.

A Análise do Comportamento Aplicada-ABA é um termo advindo do campo científico do Behaviorismo, que observa, analisa e explica a

associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. Uma vez que um comportamento é analisado, um plano de ação pode ser exercido para modificar aquele comportamento.

Partindo desse contexto, surgiu o interesse em aprofundar sobre esse assunto, para entender a Análise do Comportamento aplicada ao autismo, compreendendo como é essa prática de intervenção no campo pedagógico, de que forma é caracterizada como eficaz e direcionada para a aprendizagem das crianças autistas, levando em consideração as limitações na formação inicial e continuada do professor.

Portanto, este artigo que é de natureza bibliográfica, tem como principal objetivo aprofundar e apresentar conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista-TEA, características e pressupostos filosóficos que se encontram nas bases conceituais da ABA e que, fazem desta ciência um método de intervenção efetivo para pessoas com autismo.

Em resumo, acredita-se que este trabalho, possa ampliar a visão dos leitores, referente à Análise do Comportamento para o incentivo de novos estudos, e de que forma vem sendo utilizada no atendimento a pessoas com desenvolvimento atípico, como os transtornos invasivos do desenvolvimento.

Metodologia

O presente trabalho foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica. Em busca de produções que tratassem especificamente do Transtorno do Espectro Autista, características e do método de intervenção “Análise do Comportamento Aplicada” (Applied Behavior Analysis - ABA) que investiga a sua eficácia no desenvolvimento cognitivo e pedagógico de crianças com autismo, foram incluídos artigos, livros na biblioteca local, assim como teses e dissertações obtidos a partir da associação de descritores relevantes ao nosso estudo. Na base de dados da SciELO seguiu-

se os seguintes critérios de inclusão: (1) estudos realizados no Brasil; (2) teses sobre transtorno do espectro autista; (3) conceitos e características do TEA; (4) ABA e autismo; (5) ABA e educação; (6) Intervenção e Autismo. Na consulta on-line, priorizou-se os artigos disponibilizados em língua portuguesa, entre os anos de 1997 e 2019. Foi possível perceber uma escassez de fontes bibliográficas e estudos nacionais voltados para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da aplicabilidade da ABA como intervenção. As informações aqui descritas foram catalogadas com 32 trabalhos selecionados, sendo, dentre eles, duas teses de doutorados. Artigos publicados em revistas também foram incluídos.

Após a leitura e análise das publicações, apresenta-se, por meio de tópicos relevantes ao assunto, ações que possam proporcionar às pessoas com TEA, aos educadores, um maior conhecimento a respeito do assunto, de modo a perceber o avanço na qualidade do processo de escolarização do aluno com TEA, através de práticas que contribuam no desenvolvimento cognitivo.

Resultados e discussões

Transtorno do espectro autista

O autismo é um transtorno definido por alterações presentes antes dos três anos de idade e que se caracteriza por alterações qualitativas na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. A definição do autismo por Kanner, em 1943, continua vigente até hoje, estabelecidas com três dimensões de transtornos: qualitativo da relação; diferenças na comunicação e na linguagem; e ausência de flexibilidade mental e comportamental.

Kanner tinha uma visão diferenciada dos demais profissionais, uma vez que havia herdado traços autistas como seu pai e seu avô, conseguia perceber que

aquele conjunto de características, era muito mais que um aglomerado de sintomas, tratava-se de aspectos que juntos formavam um todo coerente, algo ainda desconhecido. (BIACHI, 2017, p. 11).

Para Kaplan (1997) o transtorno autista é caracterizado por comprometimentos nas interações sociais recíprocas, desvios na comunicação e padrões comportamentais restritos, onde mais de dois terços dos indivíduos com transtorno autista têm retardo mental.

Em 1980 é que o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) passou a aceitar o diagnóstico de autismo, a partir de uma terceira edição (Volkmar & Senhor, 1998 apud Adler, Minshawi & Erickson, 2014). Somente a partir desse ano é que os especialistas da área médica notaram a apresentação dos sintomas do autismo de uma forma mais branda ou parcial em alguns indivíduos, passando então a facilitar o reconhecimento de suas características. Contudo, o DSM-V, lançado em 2013, indica que o autismo infantil deve ser classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja identificação e avaliação requerem novos critérios, reunindo os subtipos comportamentais numa única denominação.

Percebe-se, então, que o TEA é um tipo de transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. A pessoa com autismo cria formas próprias de relacionamento com o mundo exterior.

Ressalta-se, que o autismo não é uma doença, mas sim um distúrbio de desenvolvimento, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. Santos (2012) salienta que cada autista expõe seus comportamentos de maneiras diferentes, bem como os sintomas variam de leve a grave.

O transtorno necessariamente apresenta um prejuízo marcado e permanente na interação social, manifestado por alterações atípicas de comunicação e padrões limitados, com a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados, que devem estar presentes antes dos três anos de idade (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009).

Características

Como vimos no capítulo anterior, autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento, afetando, sobretudo, o comportamento. O conhecimento de características do transtorno é essencial para compreender como se apresentam as crianças na mais ampla variabilidade dessa condição clínica. Os primeiros sinais podem ser notados em bebês com poucos meses. Geralmente, crianças que têm autismo, quando maiores, usam as pessoas como ferramentas, resistem à mudança e rotina, não se mistura com outras crianças, tem apego não apropriado e não mantém contato visual por muito tempo, age como se fosse surdo, resiste ao aprendizado.

Uma característica muito comum é a criança autista ter grande interesse por apenas parte do brinquedo. Castro (2013):

Podem ficar brincando por horas com uma das rodas de um carrinho, sem, contudo, brincar com o carrinho como seria de se esperar. Podem ficar imersos em movimentos corporais repetitivos tais como ficar girando, dando pulinhos, abanando as mãos, passando as mãos com os dedos entre abertos entre os olhos etc. (CASTRO, 2013, p.23).

Características como sensibilidade a sons, barulhos como fogos, ruídos estrondantes é um fator típico da criança com autismo. Geralmente, apresentam aversão a toques, ou seja, não sendo comum aceitar abraços afetuosos, se mostrando por vezes insensíveis. Além disso, demonstram

não terem noção de perigo, quando se machucam podem chorar ou não. (OLIVEIRA, 2016).

Diante da complexidade da síndrome, as características não se manifestam de forma igual em todas as crianças, conforme corrobora Mello (2007):

[...] dentro da grande variação possível na severidade do autismo, poderemos encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldade na comunicação por qualquer outra via - isto inclui ausência de uso de gestos ou um uso muito precário dos mesmos; ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível para os outros e assim por diante - como podemos, igualmente, encontrar crianças que apresentam linguagem verbal, porém esta é repetitiva e não comunicativa. (MELLO, 2007, p.20).

Por oferecer uma multiplicidade de manifestações, é plausível assegurar que não se tem duas pessoas autistas com características iguais. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo; a fala e a linguagem ausentes ou atrasadas, certas áreas específicas do pensar, presentes ou não, ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias o uso de palavras sem associação com o significado e o relacionamento anormal com os objetivos, eventos e pessoas, respostas não apropriadas a adultos e crianças, objetos e brinquedos não usados de maneira devida (GIKOVATE, 2009).

Outra característica que deve ser mencionada é, que em geral, pessoas com autismo não possuem o desenvolvimento sócio emocional que se encontra no desenvolvimento natural das demais crianças, conforme vão crescendo num ambiente diversificado, sendo assim, elas geralmente não tentam compartilhar de maneira espontânea suas experiências, sensações, medos ou prazeres. Outro aspecto na fala do

autista é a ecolalia, em que a pessoa tende a repetir o que ouviu outras pessoas falarem, presos a uma determinada rotina e tendem a expressar reações negativas quando é interrompida (KLIN et al.2013). Além disso, pesquisas também mostram que há grupos que apresentam inteligência dentro da anormalidade e capacidade de se comunicar oralmente. De forma geral, o autismo traz diversas outras características, tendo maior destaque àquelas ligadas ao comportamento social e neurológico, associadas a interações de linguagem e relacionamentos com os outros.

Assim, a partir desses domínios centrais de comprometimento, reconhecem-se algumas principais características desse transtorno.

Análise Aplicada do Comportamento-ABA

A Análise do Comportamento-ABA origina-se de uma posição behaviorista assumida por Skinner.É caracterizado como uma técnica comportamental de origem do campo científico behaviorista, uma linha de atuação dentro da abordagem de observação, análise e explicação da associação entre o comportamento humano e aprendizagem do indivíduo, visando mais a mudança de comportamentos específicos do que os comportamentos globais apresentados. Carvalho (2002) define a ABA como:

[...] o campo de intervenção planejada dos analistas do comportamento. Nela, estariam assentadas as práticas profissionais mais tradicionalmente identificadas como psicológicas, como o trabalho na clínica, escola, saúde pública, organização e onde mais houver comportamento a ser explicado e mudado. Nessas áreas, há resultados e uma relação diferente da acadêmica [...] (CARVALHO, 2002, p.1).

Essa teoria estuda o comportamento, intitulada na psicologia do estímulo resposta, na qual para cada estímulo ambiental existe uma

resposta do organismo, onde a aprendizagem de novos comportamentos se dá a partir de emparelhamento de vários estímulos, sendo uma visão mecânica de ser humano. Entretanto, existem várias críticas a essa teoria.

Existem várias críticas a teoria do Behaviorismo, por se basearem na psicologia de Watson Skinner (1904-1990) por sua vez criticou esse mecanismo, afirmando que existem vários fatores que interferem no comportamento, e não dava para ser explicado somente dessa forma. (COSTA et. al.; 2014, p. 4)

Contudo, não vamos nos ater a esse aprofundamento de críticas, pois esse não é objeto do trabalho. Entretanto, é importante tomar conhecimento deste termo, pois o Behaviorismo é a ciência chamada de Análise do Comportamento, o vocábulo mais utilizado para nos referimos aos conceitos, métodos e práticas da ciência do comportamento. Do resultado da nossa pesquisa bibliográfica poderíamos, ainda, abordar inúmeros métodos como intervenção delineada para o universo autista. Contudo, optamos por apresentar apenas esse modelo ABA, sendo, concomitantemente um dos mais antigos e notadamente utilizado e conhecido.

Assim sendo, a Análise Aplicada do Comportamento (ou termo ABA) nada mais “é do que uma linha de atuação dentro da abordagem comportamental, na qual se aplicam os seus conceitos teóricos e filosóficos às necessidades e os problemas da sociedade” (GUILHARDI et,al, 2015, p 1).

ABA como proposta de intervenção na educação das crianças autistas

A Análise do Comportamento-ABA vem sendo aplicada como intervenção para Autismo, assim como é adotada na educação, no ambiente empresarial, no esporte e outros diversos espaços que encontram nessa ciência os parâmetros para as finalidades almejadas.

O ingresso da criança autista na escola é um direito garantido por lei. Nesse acesso, é necessário garantir sua permanência e a aprendizagem contínua. Deste modo, equipes como a escola, professores, profissionais de saúde e família buscam entendimento e concordância nas intervenções de aprendizagem, ajudando assim na educação comportamental de crianças autistas.

Nesse contexto, a ABA vem se destacando como uma prática científica de eficácia no tratamento transtorno do espectro autista-TEA.

As técnicas adotadas envolvem basicamente a identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser melhorados. A promoção de estratégias ocorre em situações de vida reais, onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos.

Dessa maneira, os experimentos baseados nessa ciência, indicam que a proposta pedagógica da escola deve envolver todos os profissionais, sobretudo a família. Um segundo passo, é fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, considerando as especificidades das características anteriormente descritas. Para as autoras, Brande e Zanfelicce (2012, p. 44), receber alunos com deficiência, mais especificamente com transtornos invasivos do desenvolvimento, “é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas”. Nesse universo, rotinas precisam ser respeitadas, quase que obrigatórias, mas é também necessário que haja mudança quando estas rotinas resultarem no mau comportamento das crianças. Nesse programa, o professor tem a responsabilidade de percorrer três importantes etapas: observação, avaliação e medicação. Klin et al. (2013) reforça essas etapas, pois segundo os autores o objetivo desse método é observar, analisar e explicar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem, visando a mudança de

comportamentos específicos do aluno(a). É uma didática comprometida, que requer da equipe envolvida os seguintes comandos:

O método visa ensinar ao autista habilidades que ele ainda não possui por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-se à uma indicação ou instrução. Em alguns casos é dado um apoio para a obtenção das respostas, porém essa ajuda inicial deverá ser retirada logo que possível, para possibilitar a autonomia da criança (CUNHA, 2013, p:55).

Essas práticas experimentais baseadas em evidências vêm aumentando as chances de os resultados serem efetivos aos seus clientes. Como se analisa, dentro dos padrões da intervenção comportamental, nessa abordagem ABA, a repetição de repertórios é relevante, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados, ou seja, para identificar se o método está sendo positivo para o aluno é necessário observações e exames constantes. Nesse processo, a resposta adequada do aprendiz tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele, e por meio de reforço e repetição, inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas (CUNHA, 2014). Assim, mesmo que cansativo, o registro revela dados importantíssimos, pois o mesmo favorece a reflexão sobre como se deu tais comportamentos apresentados pelo autista, sobre a redução de repertórios comportamentais considerados inadequados, favorecendo assim, análise do que pode ser mantido e o que deve ser retirado, para que o método ABA alcance os objetivos que o mesmo pretende para o comportamento do indivíduo autista.

Assim, cada resposta dada a um tipo de comportamento condicionado é seguida de um reforço. Algumas práticas exitosas, marcantes do tratamento ABA, segundo o site “Autismo em Dia”:

Adaptação do programa às necessidades de cada pessoa; Em síntese os comportamentos que se deseja ampliar ou reduzir;
Pode ser feito individual ou em grupo;
Ensina habilidades úteis para o dia a dia;
Tratamento personalizado;
Reforço positivo, a pessoa é estimulada através de recompensa a cada nova conquista; (SITE AUTISMO EM DIA)

No estudo de caso de Checchia (2009), em sessões de terapia com a ABA, que teve como objetivo testar os conhecimentos de um jogo, constatou-se que a criança atingiu os objetivos propostos desse método, onde apresentou o comportamento de brincar funcional, entendeu as regras do jogo, interagiu e mostrou a frequência de comportamentos inadequados reduzidos.

O tratamento ABA incentiva o conhecimento através de materiais concretos cientificamente desenhados, para acrescentar o pensamento conceitual e levar abstração.

Durante o procedimento comportamental (ABA), habilidades são ensinadas, envolvendo um ensino intensivo e individualizado, tendo como principal foco orientar o indivíduo a adquirir independência e a melhor qualidade de vida. Segundo o Instituto Pensi, o ensino dessas habilidades inclui:

Comportamentos acadêmicos, tais como pré-requisitos para leitura, escrita e matemática; além de atividades da vida diária como higiene pessoal. A redução de comportamentos tais como agressões, estereotípias, autolesões, agressões verbais, e fugas também fazem parte do tratamento comportamental, já que tais comportamentos interferem no desenvolvimento e integração do indivíduo diagnosticado com autismo (Instituto Pensi-Pesquisa e Ensino em Saúde Infantil).

Na escola, durante a aplicabilidade de métodos comportamentais da ABA, essas habilidades geralmente são ensinadas através de uma instrução e uma dica, o professor auxilia a criança dessa forma, numa dada situação, é um tipo de aprendizado sem erro (hierarquia de ajuda). Dado isso, a educadora estabelece um tipo de aprendizado por repetição constante, até que a criança demonstre a habilidade sem erro em diversos ambientes e situações. Nesse processo, o professor vai ajudando com a finalidade de evitar o erro, fazendo com que os comportamentos desejados sejam reforçados. Gonçalves (2019) nos explica esse contexto sistemático de hierarquia de ajuda.

No método ABA, além do uso dos reforçadores, é usado o que chama-se de “hierarquia de dicas”, que se da seguinte forma: ao iniciar o ensino de qualquer comportamento, a criança é ajudada a realizá-lo com a dica necessária, que pode ser verbal (total ou parcial), física, leve, gestual, visual ou auditiva. Além disso, é feito um planejamento para a retirada dessa dica até que a criança por si só, seja capaz de realizar o comportamento de maneira independente (GONÇALVES, 2019, p. 8).

A principal característica dessa ciência que estuda e indica métodos eficientes para intervenção com crianças autistas é o uso de consequências favoráveis ou positivas (reforçadoras). Inicialmente, essas consequências são extrínsecas (ex. chocolates, balinhas, um brinquedo ou uma atividade preferida). Entretanto o objetivo é que, com o tempo, reforços naturais (intrínsecos), produtos do próprio comportamento sejam suficientemente poderosas para manter a criança aprendendo. A criança faz suas tarefas para o seu próprio aprendizado, no qual o conhecimento é o reforçador. Durante o ensino, cada comportamento apresentado pela criança é registrado de forma precisa para que se possa avaliar seu progresso.

Segundo Carrara (2004), é recomendável utilizar, preferencialmente, situações de aprendizagem que apresentem maior probabilidade de gerar reforçadores naturais. Entretanto, é quase inevitável não utilizar reforços arbitrários.

De todo modo, seja qual for a inclusão de uma prática científica, é necessário que as especificidades destas crianças sejam consideradas. Gikovate (2009) alerta sobre a rotina que precisa ser preservada. Lopes e Pavelacki (2005, p.3) “ressaltam que além das técnicas que deve-se utilizar em sala, a rotina diária é muito importante na educação do autista, a qual não deve ser alterada, pois qualquer mudança pode refletir no comportamento da criança. Nesse contexto, a intervenção com ABA, geralmente utiliza-se a aplicação do procedimento de quadro de rotina visual, em que a criança através de imagens percebe visualmente que mesmo havendo mudanças momentaneamente, a lógica/padrão principal da rotina não foi alterada, passando então a compreender e aceitar melhor eventuais mudanças de rotina.

Ainda segundo Lopes e Pavelacki (2005) partindo desse pressuposto que a memória do autista seja voltada para o visual, é necessário que:

[...] o educador sem suas técnicas, valorize este lado, fazendo com que o aluno observe cores, tamanhos, espessuras, animais, pessoas...Por outro lado a sala de aula deve ter pouca estimulação visual para que a criança não desvie sua atenção da atividade em andamento. O ambiente educacional deve ser calmo e agradável, para que os movimentos estereotipados dos alunos não alterem (LOPES;PAVELACKI, 2005,p.7).

Barbosa (2012, p.48) ao analisar respostas de alunos referentes ao ambiente, afirma que “o ambiente é parte constituinte do ensino, por ser um espaço que afeta a emissão de alguns comportamentos, a depender da forma que este espaço é gerenciado”.

Segundo Lovaas (2002), parte do sucesso da terapia ABA está ligada à sua compreensão do autismo não como uma doença ou um problema a ser corrigido, mas como um conjunto de comportamentos que podem ser desenvolvidos por meio de procedimentos de ensino especiais. Como percebemos, o tratamento envolve um processo abrangente e estruturado de ensino-aprendizagem ou reaprendizagem.

Contudo, é necessário ressaltar que os programas de intervenção baseadas em ABA devem ser “planejadas e supervisionadas por psicólogos com formação em Análise do Comportamento” (GOMES e SILVEIRA, 2016, s/n). Nesse treinamento, o psicólogo por meio de um treinamento sistematizado e fundamentado na ABA ensina professores e também a família a estimular os comportamentos desejáveis por meio de técnicas como: instruções fáceis e precisas, modelação, modelagem e o reforçamento (SANTOS E NOVO, 2017; PINHEIRO E HAASE, 2012).

Reichow & Wolery (2009), na sua meta-análise concluiu que as descobertas sugerem que a intervenção intensiva precoce comportamental é uma forma eficaz de tratamento para crianças com autismo. Pfeiffer-Scheffer et al. (2011), na sua meta-análise, concluiu que os resultados suportam fortemente a eficácia da intervenção intensiva precoce comportamental. Vários estudos têm concluído que, embora a intervenção intensiva comportamental precoce tem benefícios significativos para a criança com autismo, há grandes diferenças individuais na resposta ao tratamento e a maioria das crianças continua a exigir serviços especializados (Eikeseth, 2009; Smith, 1999).

Considerações finais

A partir da revisão bibliográfica realizada, observamos que, embora tenhamos categorizados estudos que de alguma maneira abordaram o transtorno do espectro autista, suas características e a ABA como

intervenção, poucos são aqueles que tratam de estratégias de ensino, diretamente, relacionadas ao ambiente da sala de aula, ou seja, que buscam evidenciar o que de fato, na prática, pode ser utilizado como recurso ou como metodologia utilizando essa ciência. Acreditamos que isso se deva ao fato da vulnerabilidade social, onde esse conhecimento não chega, tão pouco a oportunidade de acesso. A falta de formação de professores, a inexistência de apoio técnico, assim como ausência de políticas públicas, permanecem como sérios entraves para o sucesso da integração.

Concomitante, diante do exposto, conclui-se que, essa abordagem emprega os estudos da análise do comportamento experimental fora dos laboratórios, ou seja, em situações da vida real, é vista como ciência e pode ser aplicada em diversos ambientes.

Atualmente é um dos programas de intervenção indicados e mais comentados para pessoas com TEA, por intervir diretamente no comportamento e ser totalmente estruturada colaborando com o processo de aprendizagem desse público. Por outro lado, há uma necessidade de estudos subsequentes que verifiquem outras possibilidades, ou mais acesso a esse programa, com custos mais baixos, que possibilite as famílias esse tipo de auxílio, ou ainda que estas modalidades sejam ofertadas através de serviços e atendimentos do Sistema Único de Saúde (SUS).

Entendeu-se assim, que, na escola, durante o tratamento comportamental (ABA), as crianças autistas aprendem habilidades através de uma instrução e uma dica estabelecida pelo educador, onde através disso esse profissional consegue ter êxito com a criança por meio de um ensino repetitivo. O professor pode enxergar nessas abordagens um recurso para a aprendizagem, uma reconstrução da prática em função desses educandos. Observar, analisar, direcionar, fazer exaustivos registros, utilizar recursos adaptativos e de interesse dessa criança, utilizar

recursos visuais, inserir atividades lúdicas, jogos com regras, organização do ambiente físico, dentre outros, são bons indicativos a serem adotados no contexto escolar.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que a intervenção através da Análise do Comportamento-ABA pode intencionalmente ensinar a criança a exibir comportamentos mais adequados no lugar dos comportamentos ruins, ou ditos, problemas. Comportamentos estão relacionados a eventos ou estímulos que os precedem, que são os antecedentes e a sua probabilidade de ocorrência futura está relacionada às consequências que os seguem.

Pode-se concluir então, que os estudos demonstram que comportamental é uma forma eficaz de tratamento para crianças com autismo, e que necessariamente devem ser planejadas e supervisionadas por profissionais com formação em Análise do Comportamento.

Referências

ADLER, B. A., Minshawi, N. F., & ERICKSON, C. A. Evolução do autismo: de Kanner a DSM-V. Em: J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey, & J. L. Matson, J.L. (Org.), Manual de intervenção precoce para transtornos do espectro do autismo: pesquisa, política e prática (pp.1-842). EUA: Springer. 2014.

AUTISMO EM DIA. Método ABA: conheça uma das terapias mais eficazes no tratamento do autismo. Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/>. Acesso em: 10 ago.2020.

BARBOSA, A. A. Orientado por: Fermoseli, A. F. O. Metodologia de ensino e comportamento verbal: a percepção de estudantes de uma instituição de ensino superior sobre o processo de ensino à luz da análise do comportamento. Trabalho apresentado à Faculdade Integrada Tiradentes como um dos requisitos para a conclusão da

- Graduação Psicologia. Maceió, 2012. Disponível em: <https://www.fits.edu.br/>. Acesso em 01 ago.2020.
- BELLO, S. F.; MACHADO, A. C. Sinais e orientações práticas: para o Transtorno do Espectro Autista TEA. Ribeirão Preto. São Paulo: Book Tooy, 2016.
- BIANCHI, Rafaela Cristina. A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular : desafios e possibilidades / Rafaela Cristina Bianchi. -Franca : [s.n.], 2017. 126 f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150651/bianchi_rc_me_fran.pdf?sequence=3. Acesso em: 01 ago.2020.
- BRANDÃO, Lúcia de Carvalho. Interação social em diferentes contextos escolares: estudo de caso de uma criança com autismo. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.
- BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.
- CARVALHO, Neto M. B. Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. Interação em Psicologia. Brasília.p. 13-18. 2002.
- CASTRO, Celia de. Recursos alternativos para a inclusão de crianças com autismo no ensino regular. 2013. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2013.
- CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do comportamento e educação. In: CARRARA, K. Introdução à psicologia da educação. Avercamp, 2004.
- COSTA, Yrlan Henrique dos Santos. FERMOSELI, André Fernando de Oliveria. LOPES, Andressa Pereira. Análise do comportamento no processo de ensino-aprendizagem na educação. Maceió. 2014.

CHECCHIA, Máisa Novaes Portella. O autista e a análise aplicada do comportamento: quais as possíveis melhorias na qualidade de vida dos portadores e dos familiares a partir de uma proposta de intervenção? Campinas. 2009. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/1066/1/artigo%207.pdf>. Acesso em: 16 ago.2020.

CUNHA, E. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

EIKESETH, S. Resultado de intervenções psicoeducativas abrangentes para crianças com autismo. p.178. 2009.

GIKOVATE, Carla Gruber. Autismo: compreendendo para melhor incluir. Rio de Janeiro, 2009. 35 p. Disponível em:<http://www.carlagikovate.com.br/aulas/autismo%20compreendendo%20para%20melhor%20incluir.pdf>. Acesso em: 03 set.2020.

GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. D. Ensino de Habilidades Básicas para Pessoas com Autismo: manual para intervenção comportamental intensiva. 1 ed. Curitiba: Editora Appris, 2016. Disponível em: < <http://evanicemedeiros.com.br/wpcontent/uploads/2017/06/Ensino-de-habilidades-basicas-para-pessoas-com-autismocamila-gomes.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2020.

GONCALVES, Silvio Ferreira Passos. **As contribuições do método ABA para o desenvolvimento cognitivo e pedagógico da criança com autismo.** São Paulo. 2019. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/cte/senac-2019/pdf/poster/AS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DO%20M%C3%89TODO%20ABA%20PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20COGNITIVO%20E%20PEDAG%C3%93GICO%20DA%20CRIAN%C3%87A%20COM%20AUTISMO.pdf>. Acesso em: 15 set.2020.

GUILHARDI, Cíntia. ROMANO, Claudia. BAGAIOLO, Leila. Análise aplicada do comportamento (ABA): contribuições para a intervenção com autismo. São Paulo.

2015. Disponível em: <https://www.grupogradual.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Artigo-Marcos-Mercadante-definitivo.pdf>. Acesso em: 10 ago.2020.

INSTITUTO PENSI. Pesquisa e ensino em saúde infantil. Disponível em: <https://institutopensi.org.br/blog-saude-infantil/terapia-aba-tratamento-autismo/>. Acesso em: 10 ago.2020.

KAPLAN, H. I. *Compêndio de Psiquiatria – Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. 7ª ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1997.

KLIN, Ami; MERCADANTE, Marcos T. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a01v28s1.pdf>. Acesso em: 16 set.2020.

LOPES, Daniele Centeno; PAVELACKI, Luiz Fernandes. Técnicas utilizadas na educação de autistas. 2005. 11 p. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf> . Acesso em: 31 jun.2020.

LOVAAS, O. I. Ensinando Indivíduos com Atraso no Desenvolvimento: Técnicas Básicas de Intervenção. Brasília. 2002. Disponível em: https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/1492/1/Mestrado%20final%20entregue%20em%2016%20de%20setembro%20-%20N1_S.pdf. Acesso em 19 set.2020.

MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do. Autismo e Cérebro Social. 1ª edição. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

OLIVEIRA, Rafaela Machado. **A função do profissional de apoio escolar na inclusão da criança autista na educação infantil**. 2016. 144 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/19177>. Acesso em: 04 de outubro.

Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzillus, H. & Sturmey, P. Um estudo meta-analítico sobre a eficácia de programas abrangentes de intervenção precoce baseados em ABA para crianças com Transtornos do Espectro do Autismo. *Research in Autism Spectrum Disorders* 5, 60-69. 2011. Disponível em: https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/1492/1/Mestrado%20final%20entregue%20em%2016%20de%20setembro%20-%20N1_S.pdf. Acesso em 19 set.2020.

PINHEIRO, M. I. S.; HAASE, V. G. Treinamento de pais. In: BATISTA, M. N.; TEODORO, M. L. M. (Org.). *Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2012, p.249-263. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198212472011000200005>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SANTOS, L. S; NOVO, B. N. O uso do treinamento parental como técnica interventiva em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na cidade de Teresina, Estado do Piauí, Brasil. *Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza, São Paulo*, v.01, n. 110, P. 1-13, 2017. Disponível em: < <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-uso-do-treinamento-parental-como-tecnica-interventiva-em-criancas-com-transtorno-do>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

SILVA, A. B. B. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SMITHT. Resultado da intervenção precoce para crianças com autismo. Fortaleza. 1999. Disponível em: https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/1492/1/Mestrado%20final%20entregue%20em%2016%20de%20setembro%20-%20N1_S.pdf. Acesso em 19 set.2020.

REICHOW, Brian; WOLERY, Mark. Síntese abrangente de intervenções comportamentais intensivas iniciais para crianças pequenas com autismo com base no modelo de projeto de autismo jovem da UCLA. 2009. Disponível em: https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/1492/1/Mestrado%20final%20entregue%20em%2016%20de%20setembro%20-%20N1_S.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

Capítulo 11

A judicialização da educação: a atuação do professor de educação física e a responsabilidade civil que o cerca

Nara Santos Ferrão Coêlho

Introdução

O presente artigo tem o intuito de analisar a luz do direito positivo a responsabilidade civil do professor de educação física na escola, bem como identificar as possíveis situações decorrentes de sua atuação profissional no interior da escola capazes de responsabilizá-lo civilmente e conseqüentemente incidir em ações judiciais indenizatórias. Como método de estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica através de materiais já elaborados, constituídos de livros e artigos já publicados.

Frente a essa temática, primeiramente será demonstrado os conceitos doutrinários acerca da responsabilidade civil, as condutas na educação física escolar que podem levar o professor de educação física a ser responsabilizado civilmente e as teses já consolidadas de juristas referentes à questão.

Atualmente, este tema é centro de debates quando se questiona a atuação do professor na educação física escolar frente aos casos de acidentes que ocorrem nas aulas práticas de ensino, e os inúmeros processos que tramitam na justiça referente este assunto. Sendo assim, cumpre enfatizar que o legislador assegura proteção legal a todos que sofrem qualquer tipo de violação de seus direitos, com possibilidades de indenizações, decorrentes da responsabilidade civil pertinente ao exercício profissional.

Nessa perspectiva, a compreensão acerca desse assunto permitirá um agir preventivo, pautada na prudência, perícia, segurança, e conseqüentemente, um ensino de educação física mais seguro e eficiente no interior da escola, tendo em vista que o conhecimento acerca da responsabilidade civil pertinente a atuação do professor de educação física permitirá a ele um entendimento acerca da gravidade dos acidentes que possam vir a ocorrer nas aulas práticas de ensino da educação física e sua posterior consequência jurídica.

Responsabilidade civil: conceito

Responsabilizar civilmente uma pessoa é obrigá-la a ressarcir e indenizar os prejuízos causados, tendo em vista que o ordenamento jurídico brasileiro determina que nenhum indivíduo pode causar dano a outrem.

Nesse sentido Diniz (2005, p.34) salienta que a responsabilidade civil pode ser definida como:

[...] a aplicação de medidas que obriguem uma pessoa a reparar dano moral ou patrimonial causado a terceiros, em razão de ato por ela mesma praticado, por pessoa por quem ela responde, por alguma coisa pertencente a ela ou de simples imposição legal.

Sendo assim, a responsabilidade civil requer a existência de uma ação, comissiva ou omissiva, qualificada juridicamente como um ato lícito ou ilícito, a ocorrência de um dano moral ou patrimonial causado à vítima e por fim, o nexo de causalidade entre o dano e a ação, pois sempre deverá existir um vínculo entre a ação e o dano, tendo em vista que se a vítima sofreu um dano, mas este não resultou da conduta do agente, o pedido de indenização será improcedente. Na concepção de Rodrigues (2002, p.345) a responsabilidade civil é a obrigação que pode incumbir uma pessoa a

reparar o prejuízo causado a outra, por fato próprio, ou por fato de pessoas ou coisas que dela dependam.

Corroborando com este entendimento, toda manifestação de atividade que resulte prejuízo a outrem, traz em seu bojo o problema da responsabilidade civil, que não é fenômeno exclusivo da vida jurídica, mas de todos os domínios da vida social, enquanto seres humanos pertencentes à sociedade. Nesse sentido, cumpre enfatizar a interface do Direito Civil e do Direito Penal para melhor compreensão do tema, que na concepção de Clóvis Beviláqua (1929, p.39) significa dizer que:

O Direito Penal vê, por trás do crime, o criminoso e o considera um ente antissocial, ao passo que o Direito Civil vê, por trás do ato ilícito, não simplesmente o agente, mas principalmente a vítima, e vem em socorro dela, a fim de, tanto quanto lhe for permitido, restaurar seu direito violado, constituindo a eurritmia social refletida no equilíbrio dos patrimônios e das relações pessoais, que se formam no círculo do direito privado.

Para a devida constatação acerca da responsabilidade civil, é necessária a análise de todos os elementos pertencentes à mesma, tais como ação ou omissão do agente, culpa do agente, reação de causalidade e o dano experimentado pela vítima.

- Ação ou omissão do agente: O agente será responsabilizado quando de seu ato resultar dano a outrem ou quando deixá-lo de praticar também acarretar dano.
- Culpa do agente: Caracteriza-se em caso de dolo ou culpa *strictu sensu*. Dolo é a ação voluntária de praticar a conduta ilícita. Já a culpa é quando existe a inobservância do dever objetivo de cuidado, ou seja, quando o agente não previu as consequências de sua conduta ativa ou omissiva. Na concepção de Capez (1999), esse dever consiste no cuidado normal que todos devem conhecer e observar.

- Reação de causalidade: Significa dizer que o dano sofrido pela vítima é consequência do ato doloso ou culposo do agente.
- Dano experimentado pela vítima: É necessária a configuração de um dano moral ou material experimentado pela vítima para se pleitear indenizações.

Alvim (1980, p. 171-172) define dano como:

[...] dano, em sentido amplo, vem a ser a lesão a qualquer bem jurídico, e aí se inclui o dano moral. Mas, em sentido estrito, dano é, para nós, a lesão do patrimônio; e patrimônio é o conjunto das relações jurídicas de uma pessoa, apreciáveis em dinheiro. Aprecia-se o dano tendo em vista a diminuição sofrida no patrimônio. Logo, a matéria do dano prende-se à da indenização, de modo que só interessa o estudo do dano indenizável.

Ainda assim, Iturraspe (2003, p.71) conceitua o dano como:

[...] É a diminuição de patrimônio ou detrimento a afeições legítimas. Todo ato que diminua ou cause menoscabo aos bens materiais ou imateriais, pode ser considerado dano. O dano é um mal, um desvalor ou contravalor, algo que se padece com dor, posto que nos diminui e reduz; tira de nós algo que era nosso, do qual gozávamos ou nos aproveitávamos, que era nossa integridade psíquica ou física, as possibilidades de acréscimo ou novas incorporações [...].

O Código Civil por sua vez, preconiza em seu artigo 927, parágrafo único que a responsabilidade civil se refere à obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade desenvolvida pelo autor do dano implicar por sua natureza, risco para os direitos de outrem. Dessa forma Alcântara (1971, p. 8) salienta que:

O fundamento da responsabilidade civil está na alteração do equilíbrio social produzida por um prejuízo causado a um dos seus membros. O dano sofrido por um indivíduo preocupa todo o grupo porque, egoisticamente, todos se

sentem ameaçados pela possibilidade de, mais cedo ou mais tarde, sofrerem os mesmos danos, menores, iguais e até maiores.

Na égide dos ensinamentos doutrinários, a responsabilidade civil recairá perante a pessoa física ou jurídica, podendo estas ser responsabilizadas pelos prejuízos causados subjetivamente ou objetivamente. A responsabilidade subjetiva é aquela que obriga o causador do dano a repará-lo imediatamente. Já na responsabilidade objetiva, a sua justificativa está no risco, ou seja, a conduta do agente é irrelevante, bastando apenas à prova do dano e do nexo causal. Em se tratando de responsabilidade objetiva, a Constituição Federal, no artigo 37, § 6º determina que as pessoas de direito público e privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa.

Ainda assim, com relação à responsabilidade objetiva, o Código de Defesa do Consumidor, no artigo 14 também aduz que o fornecedor de serviços responde independentemente da existência de culpa, pela reparação de danos causados aos consumidores por defeitos relativos à prestação de serviços, bem como por informações insuficientes ou inadequadas sobre a fruição e riscos. Sobre esse assunto Gonçalves (2006, p.160) preconiza que:

Os educadores são prestadores de serviço. Com a entrada em vigor do Novo Código Civil, preocupam-se os operadores do direito em saber se essa atividade continuava regida pelo Código de Defesa do Consumidor, lei especial que responsabiliza os fornecedores e prestadores de serviço em geral de forma objetiva, só admitindo como excludente a culpa exclusiva da vítima, malgrado também se possa alegar o caso fortuito ou força maior, porque rompem o nexo de causalidade.

Sendo assim, tanto o artigo 37, § 6º da Constituição Federal, quanto o artigo 14 do Código de Defesa do Consumidor oferecem uma garantia legal de eficiência do processo de educacional e estas se estendem a todos os sujeitos do processo de ensino.

A responsabilidade civil na educação física escolar

Na esfera educacional, de acordo com a temática, no caso de ocorrência de danos, a responsabilidade civil recai sobre o professor de educação física, diante de sua atuação profissional no interior da escola, tendo em vista a obrigatoriedade de um agir com prudência, perícia e com total ausência de negligência, além do dever de vigilância. Quanto à prudência, cabe ao docente atentar pela integridade física e psíquica do aluno. Por estas razões, existe a necessidade de analisar os possíveis riscos de acidentes e criar situações para evita-los, bem como verificar as condições dos equipamentos utilizados nas aulas práticas de ensino a fim de evitar danos. A perícia, por sua vez está relacionada à competência técnica dispensada, ou seja, conhecimentos teóricos e práticos pertinentes à profissão. Assim sendo, compete ao professor conhecer as atividades executadas e as formas corretas de executar os movimentos, de forma a evitar a incidência de erros.

Referente à ausência de negligência, o professor não pode ausentar-se da escola sem providenciar um profissional responsável, com conhecimentos para substituí-lo, pois a ausência de comunicação, dependendo do caso concreto, pode configurar a negligência e até mesmo a omissão de socorro, tipificado no Código Penal no caso de desamparo ou falta de assistência. Nesse sentido, reza o artigo 135 do Código Penal:

Deixar de prestar assistência, quando possível fazê-lo sem risco pessoal, à criança abandonada ou extraviada, ou à pessoa inválida ou ferida, ao

desemprego ou em grave e iminente perigo; ou não pedir, nesses casos, o socorro da autoridade pública:

Pena-detenção, de 1 (um) a 6 (seis) meses, ou multa.

Parágrafo único. A pena é aumentada de metade, se da omissão resulta lesão corporal de natureza grave, e triplicada, se resulta a morte.

Assim, Sílvio de Salvo Venosa (2002, p.349) preconiza que a responsabilidade civil encerra a noção em virtude da qual se atribui a um sujeito o dever de assumir as consequências de um evento ou de uma ação. Dessa forma, o professor de educação física deve buscar expandir o seu conhecimento com outros ramos do saber, bem como aprimoramento contínuo, através de formação continuada e incorporá-los na sua atuação, tendo em vista que as aulas práticas de educação física podem provocar lesões e consequências jurídicas graves à luz do ordenamento jurídico pátrio. Sobre isso preleciona Nicolau e Nicolau (2006, p.240-241):

No convívio escolar o aluno deve ser protegido para que não sofra qualquer dano, seja de ordem moral ou material e esta proteção tem que ser a preocupação maior da própria instituição que o abriga [...].

A culpa atribuída no âmbito escolar pode ser classificada como culpa *in vigilando* e culpa *in elegendo*. A culpa *in vigilando* é aquela referente à falta de atenção, ou seja, descumprimento do dever de cuidado diante de algum procedimento de outrem. Sendo assim, a escola responde objetivamente pelos fatos ocorridos no interior da escola, conforme o artigo 14 do Código de Defesa do Consumidor diante da falta com seu dever de vigilância. Como exemplo da culpa *in vigilando* temos: aluno na aula prática de educação física, no jogo de futebol realizado na escola é atingido por outro colega com um forte empurrão e como consequência do ato violento, machuca a cabeça na trave.

A culpa *in elegendo*, por sua vez, diz respeito à má escolha na hora de contratar os empregadores para trabalhar no interior da escola. Nesse caso, o professor responde subjetivamente, tendo em vista o dano causado diante da negligência e imperícia e a escola, responde objetivamente, pela má escolha de seus empregadores. Como exemplo merece destaque: professor de educação física não ensina corretamente os movimentos pertinentes ao ensino da ginástica rítmica ou futebol, e como consequência, a ocorrência de lesão ao aluno. Segundo Orlando Gomes (1988, pág. 327), a culpa *in elegendo* é atribuída quando:

A responsabilidade é atribuída a quem escolheu mal – male electio – aquele que praticou o ato. Certas pessoas estão subordinadas a outras por uma relação jurídica que lhes confere um poder de ação, do qual pode advir dano a terceiro. Tais pessoas devem ser bem escolhidas, já que, por seus atos, responde quem as escolheu. É, portanto, a responsabilidade que temos pelos atos de sujeito que, de alguma forma, devemos guardar.

Atualmente, diante das condições físicas de muitas escolas, principalmente as públicas, o professor de educação física não tem estrutura suficiente para desenvolver o ensino de educação física de forma eficiente e segura, tendo que improvisar suas aulas de acordo com os recursos disponíveis. Sendo assim, o professor exerce um papel desafiador, tendo em vista que apesar da problemática existente, deve agir com total perícia, analisando todas as características de desenvolvimento de suas aulas, pois a sua conduta pode acarretar efeitos jurídicos relevantes.

Nesse sentido, é importante ressaltar o artigo 932, inciso IV do Código Civil, pois este preceitua que são responsáveis pela reparação civil os donos de hotéis, hospedarias, casas ou estabelecimentos onde se albergue por dinheiro, mesmo para fins de educação, pelos seus hóspedes,

moradores e educandos. Assim, o professor de educação física juntamente com o dono da escola concorre para responsabilidade de vigilância do menor.

Existe entendimento jurisprudencial já consolidado determinando que independentemente de pagamento, as escolas públicas também estão subordinadas ao dispositivo legal, pois se o dano é causado pelo aluno contra terceiros, o educador responde pelos prejuízos, podendo ocasionar uma ação regressiva contra o aluno em caso de ressarcimento, mas os pais não têm obrigação de fazê-lo, diante do dever de vigilância do estabelecimento de ensino. Assim Rui Stoco (1994 , p.321) afirma:

Ao receber o estudante menor, confiado ao estabelecimento de ensino da rede oficial ou da rede particular para as atividades curriculares, de recreação, aprendizado e formação escolar, a entidade de ensino é investida no dever de guarda e preservação da integridade física do aluno, com a obrigação de empregar a mais diligente vigilância, para prevenir e evitar qualquer ofensa ou dano aos seus pupilos, que possam resultar do convívio escolar.

Condutas do docente que configura responsabilidade civil no âmbito escolar

- Professor de educação física que ao ministrar a aula de natação não observa que determinado aluno está se afogando e deixa de prestar o socorro necessário ao mesmo.

Nesse caso, o professor é responsabilizado diante de sua omissão, ou seja, de sua conduta negativa, devendo fazer a reparação do dano causado ao aluno, e se diante de tal conduta, resultar a morte, poderá ainda o ser responsabilizado penalmente.

- Professor que não fiscaliza os equipamentos utilizados nas aulas práticas, e como consequência, estes causarem algum ferimento ao aluno, poderá o docente ser responsabilizado, pois não obteve os cuidados necessários.
- Professor que durante as olimpíadas realizadas nas escolas deixar de prestar socorro ao aluno no caso de acidente, também poderá ser responsabilizado diante da sua conduta omissiva, devendo inclusive indenizar o aluno, dependendo da análise do caso concreto.

Não obstante, ressalte-se que o professor de educação física na sua atuação profissional deve agir sempre com prudência e atenção, e diante do dever de guarda do estabelecimento escolar, jamais poderá deixar de prestar assistência aos alunos. Nesses casos, cumpre demonstrar entendimentos jurisprudenciais acerca dessa temática, tendo em vista o dever de guarda e vigilância da escola:

Civil. Processo civil. Ação de reparação de danos. Responsabilidade civil. Lesão corporal ocorrida em estabelecimento particular de ensino. Dever de guarda e vigilância. Conduta negligente caracterizada. Dever de indenizar. Apelo conhecido e parcialmente provido.

(TJDF, 20040111177095 apc, 6ª Turma Cível, Relatora Ana Maria Amarante Brito, data jul.29.08.2007, dju 27.09.2007).

(...) A Instituição de ensino tem o dever de exercer permanente vigilância sobre seus alunos, principalmente quando se trate de adolescentes, menores de idade, vedando o ingresso no estabelecimento de qualquer instrumento que possa colocar em risco a integridade física das pessoas. Dano moral configurado. Apelação provida. (TJ/RJ-APELAÇÃO CÍVEL Nº 2003.001.24377)

Ementa. Apelação Cível. Ação indenizatória. Responsabilidade civil. Acidente ocorrido durante a aula de educação física. Conjunto fático probatório constante dos autos que demonstra, de forma inconteste, a negligência da ré. Falha na prestação do serviço. Autora que foi submetida a 2 (duas) cirurgias em razão do acidente. Dano moral configurado. Quantum indenizatório fixado

em R\$ 12.000,00 (doze mil reais), para cada autora em observância às peculiaridades do caso e aos princípios da razoabilidade e da proporcionalidade. Dano material caracterizado. Manutenção da sentença que se impõe. Desprovimento do recurso. (TJ-RJ- APELAÇÃO -APL 00092825020118190203)

Queda de aluna durante aula de educação física, acarretando lesão no pé esquerdo. Hipótese de responsabilidade civil objetiva, amparada na teoria do risco do empreendimento. Art 14 do CDC. No caso vertente, o fato (queda da autora na aula de educação física, lesionando o seu pé esquerdo) é incontroverso, reconhecido pela parte ré. Queda da aluna durante a aula de educação física. Professora que se limita a aplicar gelo no ferimento. Falha na prestação do serviço. Dano moral.

(TJ-RJ- Apelação: APL 56138920118190202 Rio de Janeiro Madureira Regional 4ª Vara Cível)

Medidas de prevenção de acidentes na educação física escolar

Com a certeza de que alguns cuidados dispensados no ensino de educação física tornará as aulas mais saudáveis e prazerosas, compete ao professor despertar o interesse em realizar avaliação física na escola , bem como aplicar o questionário de anamnese aos alunos, pois através dos mesmos, passará a obter conhecimento acerca do histórico clínico e genético de todo o alunado. Assim, diante da adoção de cautela, o professor passa a orientar o aluno depois de analisar minuciosamente os riscos que determinada atividade física pode acarretar ao mesmo, afastando com isso qualquer eventualidade danosa.

A avaliação física é importante porque através dela, será elaborado o planejamento pedagógico das aulas, diante do limite de cada aluno, com a realização de atividades físicas moderadas. A realização de exames médicos feitos por especialistas também é de suma importância, uma vez que alunos que possuem taxa de colesterol elevada e problemas

cardiológicos, além de outras doenças, pode apresentar durante as aulas de educação física problemas de saúde, podendo inclusive, acarretar danos. Sendo assim, o professor de educação física deve realizar avaliação física antes de iniciar as aulas práticas a fim de evitar risco de lesões no interior da escola. Mesmo diante da necessidade demonstrada, muitos docentes não têm interesse na realização da avaliação, talvez por falta de conhecimento ou até mesmo, negligência.

Causas excludentes de responsabilidade civil

O professor nem sempre pode ser responsabilizado civilmente pelos danos causados a outrem no interior da escola, por inexistir o nexo causal entre a conduta do agente e o dano por ela sofrido, denominadas de excludentes da responsabilidade. Sendo assim, dentre as excludentes de responsabilidade está a culpa exclusiva da vítima, caso fortuito, força maior, legítima defesa, exercício regular de um direito, estrito cumprimento do dever legal e estado de necessidade. O estado de necessidade está previsto no artigo 188 do Código Civil, no inciso II, trazendo a seguinte redação:

Art- 188 Não constituem atos ilícitos:

II- a deterioração ou destruição da coisa alheia, ou a lesão a pessoa, a fim de remover prejuízo iminente.

Assim, Silvio Rodrigues (2008, p.26) preleciona:

“ A destruição ou deterioração de coisa alheia ordinariamente constitui ato ilícito, porque a ninguém é dado fazê-lo. Todavia a lei, excepcionalmente, entende ser lícito o procedimento de quem a deteriora ou destrói coisa alheia, se o faz para evitar mal maior, contando que as circunstâncias tornem o ato absolutamente necessário e não exceda os limites do indispensável para a remoção do perigo.”

Nesse sentido, no estado de necessidade, o agente deve agir dentro dos limites de suas necessidades, pois poderá responder pelos excessos cometidos.

A legítima defesa por sua vez é a situação atual ou iminente agressão injusta em que o agente se encontra e este age de forma a repulsar os atos do autor contra ele próprio ou terceiros. Assim, Toledo (1994,p. 192) afirma que o reconhecimento da faculdade de autodefesa contra agressões injustas não constitui uma delegação estatal, como já se pensou, mas a legitimação pela ordem jurídica de uma situação de fato na qual o direito se impôs diante do ilícito. De acordo com Santos (2012, p.223-224) a legítima defesa é explicada por dois princípios:

[...] o princípio da proteção individual para defesa de bens ou interesses e o princípio social da afirmação do direito em defesa da ordem jurídica. O princípio da proteção individual justifica ações típicas necessárias para defesa de bens jurídicos individuais contra agressões antijurídicas, atuais ou iminentes. O princípio da afirmação do direito justifica defesas necessárias para prevenir ou repelir o injusto e preservar a ordem jurídica, independentemente da existência de meios alternativos de proteção porque o direito não precisa ceder ao injusto, nem o agredido precisa fugir do agressor-excetuosos casos de agressões não dolosas, de lesões insignificantes ou de ações de incapazes, próprias da legítima defesa com limitações ético-sociais.

Referente ao caso fortuito/ e força maior, o Código Civil no artigo 393 preconiza que:

Art 393 O devedor não responde pelos prejuízos resultantes de caso fortuito ou força maior, se expressamente não se houver por eles responsabilizados
Parágrafo único. O caso fortuito ou de força maior verifica-se no fato necessário, cujos efeitos não era possível evitar ou impedir.

A doutrina majoritária entende o caso fortuito como um evento imprevisível e inevitável, como exemplo, destaca-se as tempestades e enchentes. Por sua vez, a força maior é aquela em que nada pode ser feito, mesmo diante de um fato previsível. Na concepção de Noronha (2010) caso fortuito ou força maior são eventos que ocorreriam espontaneamente, sem a contribuição dos envolvidos, cuja ocorrência não há como prevenir e cujos efeitos não há como obstar.

No que tange ao estrito cumprimento do dever legal, a doutrina entende que o agente age em cumprimento de um dever legal. Assim Masson (2010) afirma que o estrito cumprimento de dever legal como causa de exclusão de ilicitude também se estende ao particular quando atua no cumprimento de um dever imposto por lei. O exercício regular do direito por sua vez, está expresso no artigo 188, inciso I do Código Civil, que assevera o seguinte: Art-188. Não constituem atos ilícitos:

I-os praticados em legítima defesa ou no exercício regular de um direito reconhecido. Nesse sentido, Garcia (1968, p.319) preleciona que:

O exercício regular de direito consiste numa justificativa reconhecida pelo direito para a atividade assimilada como ato ilícito em circunstâncias normais. Escora-se a lesão de direito no exercício de direito próprio, já que a norma permissiva afasta a ilicitude da conduta lesiva.

Portanto, se determinado ato encontra-se amparado no dispositivo legal, não se pode falar em ilicitude de conduta.

Considerações finais

A partir da temática do presente estudo, verifica-se que o estabelecimento de ensino diante do dever de guarda que detém se torna responsável pela integridade física do educando, podendo ainda ser

responsabilizado por todos os atos ilícitos praticados a terceiros ou a outro educando. Este foi o principal elemento evidenciado no presente artigo, com o escopo de oferecer condições, ou até mesmo, despertar interesse para o professor de educação física conhecer os seus deveres e responsabilidades decorrentes de sua atuação profissional.

A responsabilidade ora tratada, se estende desde o ingresso dos alunos até o momento da saída, compreendendo inclusive o período de recreação da escola. Portanto, podemos afirmar que a ocorrência de danos materiais e morais advindos de culpa ou acidentes, podem ocorrer a qualquer momento na dependência da escola, com maior incidência nas aulas de ensino de educação física. Dessa forma, o presente artigo tem o intuito de fornecer aos professores de educação física o conhecimento necessário para conduzirem as suas atividades profissionais pautada na prudência e segurança, bem como ampliar o seu conhecimento com outros ramos do saber a fim de prevenir que acidentes se repitam durante as aulas de educação física escolar.

Nesse sentido, diante da atuação profissional do professor de educação física, ao lidar com o bem mais precioso do ser humano, a vida, surge a relação entre a educação física e o direito. Por estas razões, é necessário o conhecimento acerca da responsabilidade civil, bem como das consequências jurídicas decorrente do seu exercício profissional no interior da escola.

Os professores de educação física, assim como qualquer outro profissional, devem obter o maior número de informações possíveis para a construção de uma prática pedagógica segura, coesa e diligente, tendo em vista que, dependendo da análise do caso concreto, o professor poderá ser responsabilizado por seus atos praticados e até mesmo pela conduta omissiva, devendo arcar com todos os prejuízos a que lhe der causa a fim de não gerar inquietação social.

Diante do exposto, apesar da atuação do professor de educação física estar relacionada a atividade meio, ou seja, sem o dever legal de assegurar o resultado, este deve agir respeitando não somente as condições físicas de cada aluno, mas as características singulares de cada ser humano.

Referências

- ALCÂNTARA, Hermes Rodrigues. Responsabilidade médica. Rio de Janeiro: José Konfino Editores, 1971.
- ALVIM, Agostinho. Da Inexecução das Obrigações e Suas Consequências. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- BEVILAQUA, Clovis. Teoria geral do Direito Civil. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1929.
- BRASIL. Código Civil, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm, consultado em 05 de maio de 2021.
- DINIZ, Maria Helena. Curso de direito civil. 16ª ed. Saraiva: SP, 2005, 7v.
- GARCIA, Basileu. Instituições de Direito Penal. 4ª ed., Rio de Janeiro: Max Limonad, 1968.
- GOMES, Orlando. **Obrigações**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1988.
- GONÇALVES, C. R. Responsabilidade civil. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ITURRASPE, Jorge Mosset. Responsabilidade civil, apud SANTOS, Antônio Jeová. Dano moral indenizável. 4ª ed. Ver; amp e atual. De acordo com oncc. São Paulo. Editora Revista dos Tribunais, 2003.
- MASSON, Cleber Rogério. Direito Penal Esquematizado: Parte Geral. Vol. 1. 3. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2010
- NICOLAU JUNIOR, M.; NICOLAU, C. C. M. B. Responsabilidade civil dos estabelecimentos de ensino: a eticidade constitucional. In: SLAIBI FILHO, N.; COUTO, S. (Coord.).

Responsabilidade civil: estudos e depoimentos no centenário do nascimento de José de Aguiar Dias (1906-2006). Rio de Janeiro: Forense, 2006.

NORONHA, Fernando. Direito das Obrigações. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

RODRIGUES, Silvio Salvo. Direito Civil-Parte Geral. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

SANTOS, Juarez Cirino dos. Direito Penal-Parte Geral. 5 ed. Florianópolis: Conceito Editorial, 2012.

STOCO, Rui. Responsabilidade Civil e sua Interpretação Jurisprudencial. Editora Revista dos Tribunais, 1994.

TOLEDO, Francisco de Assis. Princípios Básicos de Direito Penal. 5ª ed., São Paulo: Saraiva, 1994, p. 192.

Capítulo 12

A dimensão afetiva na educação brasileira: analisando alguns documentos curriculares

*Talita Furtado Ferreira
José Carlos de Melo*

Introdução

A afetividade se constitui em um importante fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem. Leite e Tassoni (2007), tentam elucidar os motivos da dimensão afetiva não ter sido considerada central nos processos de constituição humana. Os autores reforçam que havia o predomínio de concepções dualistas, nos quais se preconizava a valorização da razão sobre a emoção, sendo que a razão deveria exercer controle sobre a emoção.

Portanto, as concepções monistas, isto é, aquelas que defendem que afeto e cognição são dimensões indissociáveis no desenvolvimento humano, são consideradas recentes. Somente por volta do século XX, com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana é que foi sendo dada a devida importância aos aspectos afetivos.

Muitos estudiosos, destacam a relação afetividade/cognição, justificando que essa interdependência favorece o desenvolvimento infantil. No entanto, é notório que nem sempre no ambiente escolar a relação afetiva é estabelecida, descaracterizando o processo de ensino e aprendizagem, que deveria ser comprometido e envolvente, especialmente falando das crianças que estão iniciando seu processo de alfabetização.

Pesquisadores importantes da área de desenvolvimento e aprendizagem como Wallon, Vygotsky e Piaget, embora pertencentes a diferentes correntes teóricas, consideravam a importância da afetividade no desenvolvimento do indivíduo. Sem dúvida Henri Wallon¹ foi o teórico que mais evidenciou e aprofundou em suas obras a importância da afetividade. A contribuição da teoria de Henri Wallon teve um caráter pioneiro, pois destacou o papel das emoções no processo de construção da pessoa. Com efeito, a afetividade ocupa um lugar essencial na abordagem Walloniana.

Afeto é uma palavra que vem do latim (*affectur*) e significa afetar, tocar, sendo o componente fundamental da afetividade. Entretanto, na visão do senso comum, afetividade tende a ser entendida como bons sentimentos em relação a pessoas e coisas. Quando atrelada ao ambiente escolar, é marcada pela relação de carinho e respeito entre educadores e educandos. Todavia, é necessário superar tais ideias equivocadas acerca da afetividade.

Segundo Galvão (2001) a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se insere várias manifestações. Assim, na concepção Walloniana, afetividade deve ser compreendida pela capacidade ou disposição do ser humano de afetar e ser afetado pelo mundo externo/interno e pelo outro por meio de sensações (emoções, sentimentos e paixões)² ligadas a

1 Henri Wallon nasceu na França em 1879. Em 1902, formou-se em Filosofia pela Escola Normal Superior. No ano seguinte, lecionou Filosofia no Ensino Secundário. Como naquele período não existia um curso específico de Psicologia e como sempre teve interesse pela organização biológica do homem, formou-se do papel da emoção, a concepção de motricidade, de inteligência, de gênese humana e o método dialético de análise revelam a contemporaneidade do pensamento desse autor. Wallon chegou a visitar o Brasil em 1935 em uma missão científica. Em 1948, cria a revista *Enfance* que seria um instrumento para os pesquisadores em Psicologia e fonte de informação para os educadores. Sua vida se encerrou aos 83 anos em Paris. Contudo, sua obra permanece como inspiração a todos aqueles que se dedicam ao estudo e trabalho com crianças.

2 As emoções, assim como os sentimentos e paixões são manifestações da vida afetiva. A emoção está diretamente ligada às reações posturais, principalmente porque a emoção é visível, contagiante, intensa, sem controle e passageira. Já o sentimento é mais duradouro, menos intenso e menos visível, sendo mais controlado (reações mais pensadas), havendo um controle maior da musculatura e controle postural. E a paixão é mais encoberta, mais duradoura, mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento.

tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A afetividade constitui-se conforme as vivências dos sujeitos e a forma como significam o mundo ao seu redor. Como se pode perceber, as interações estabelecidas com o meio e com os outros são agregadas de sentidos afetivos e progressivamente internalizadas. Sobre este aspecto, Wallon dá um esclarecimento decisivo:

Na realidade, nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque eles me parecem no homem tão estreitamente complementares desde o seu nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob a forma das suas relações recíprocas. (WALLON, 1968, p. 13-14).

Com o passar do tempo, através das experiências e interações vivenciadas, o ser humano vai se apropriando dos conhecimentos produzidos e construindo suas características próprias que o transforma em um ser único.

Sendo assim, a presente pesquisa visa analisar alguns documentos curriculares, possibilitando uma reflexão sobre o que realmente é incluído em nível de plano normativo (currículo oficial/formal) acerca da afetividade e sua relação com o processo de alfabetização e, que obviamente, influenciará as práticas de sala de aula (currículo em ação ou real). Nessa perspectiva, é necessário que haja uma unidade, continuidade e interdependência entre as propostas curriculares e o que é vivenciado no espaço escolar (conteúdos, comportamentos, experiências e valores).

De acordo com Pacheco (2005), o currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino. Para este autor, o currículo compreende, em geral, não somente programas para as diferentes matérias, mas sobretudo, uma definição das finalidades da educação pretendida. Em direção semelhante, Sacristán (2013) afirma que o currículo é a expressão da função socializadora da escola, ele age como

um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, sendo imprescindível para a compreensão da prática pedagógica e de referência para a melhoria da qualidade do ensino.

Para um melhor entendimento, o artigo vem dividido em seções e encontra-se assim estruturado: na seção introdutória é apresentado o objeto da pesquisa. Na segunda seção, é realizada a análise dos documentos curriculares tendo como ponto de partida os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) até a reflexão crítica de documentos mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e o Documento Curricular do Território Maranhense (2019). E por fim, na terceira seção são apresentadas as considerações finais.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A reflexão acerca dos documentos educacionais, terá como ponto de partida o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 - MEC/SEF, tendo como objetivos propostos a concretização das intenções educativas em termos de conhecimentos, atitudes e valores, devendo ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da sua escolaridade (BRASIL, 1997).

Mediante isso, os objetivos dos PCN voltado para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, definia em termos as capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla. A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não (BRASIL, 1997).

A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interferem diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens. A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereotípias de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança. (BRASIL, 1997).

Assim, segundo Ribeiro (2017), a afetividade de acordo com os PCN refere-se às motivações, à autoestima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, portanto, está vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores ajudam o educando a compreender a si mesmo e aos outros. Segundo a autora, o documento ainda afirma que a capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao educando se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos.

Do mesmo modo, de acordo com o artigo 3º, inciso III, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (BRASIL, 1998).

Merece destaque também, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010), entre as quais uma das mudanças mais significativas foi à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. Dessa forma, as crianças com seis anos de idade já estariam inseridas no Ensino Fundamental, com o objetivo de terminarem essa etapa de escolarização aos 14 (quatorze) anos. Na sequência a análise de alguns documentos que nortearam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Brasil.

Documentos norteadores: Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos

A ampliação do Ensino Fundamental (EF) começou a ser discutida no Brasil em 2004, todavia, o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O prazo para sua implementação em todo o país foi até o ano de 2010.

Foram realizados encontros regionais com representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), secretários estaduais e municipais de educação, gestores, coordenadores e educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de outros profissionais da educação. Os encontros cumpriram a função de assistência técnica, numa primeira etapa, e simultaneamente forneceram subsídios para o planejamento das ações subsequentes do Ministério da Educação (MEC).

Nesses termos, será realizada uma reflexão crítica a partir de alguns documentos e de como os mesmos compreendem a criança de seis anos do Ensino Fundamental. Os documentos analisados foram os seguintes: “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos” (BRASIL, 2004a), “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004b),

“Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade - mais um ano é fundamental” (BRASIL, 2006), e “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009).

Assim sendo, tais documentos enfatizam a importância da criança em ingressar mais cedo (seis anos) no Ensino Fundamental, atendendo à necessidade do país de ampliar a duração da escolaridade e do tempo de frequência escolar, facilitando assim o processo de aprendizagem. Considerando o exposto, a intenção do Ministério da Educação (MEC) com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos tiveram como finalidade “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2007, p.17).

De acordo com o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004b), não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. Por sua vez, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos levou necessariamente a repensá-lo no seu conjunto. Nesse sentido, será necessário:

[...] construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado. (BRASIL, 2004, p.11).

No documento de orientações gerais, com base em pesquisas e experiências práticas, foram construídas algumas características das

crianças de seis anos que as diferem das de outras faixas etárias especificamente:

Pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. (BRASIL, 2004, p.19).

Pode-se verificar desta forma, que as instruções para o primeiro ano do Ensino Fundamental valorizam o lúdico, o uso das múltiplas linguagens (gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical etc. e os momentos para o brincar, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Em contraposição, na prática, no 1º ano do Ensino Fundamental há uma organização espaço-temporal mais rígida e linear, com o predomínio da linguagem escrita. Infelizmente, de acordo com Pinto (2007), as crianças têm encurtado sua infância, devido aos longos períodos em que passam “enclausuradas” no espaço da sala de aula. Já na Educação Infantil, observa-se uma flexibilidade maior em relação à organização espaço-temporal, o que possibilita o desenvolvimento nas crianças de múltiplas linguagens. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que não é realizada de forma satisfatória a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Dainte dessa realidade torna-se necessário valorizar as diferentes linguagens para atender as subjetividades presentes nos múltiplos espaços da escola. Junto a isso, é necessário que os jogos e brincadeiras associados a aprendizagem, aconteçam com maior frequência nas instituições de ensino. Para que isso ocorra, é preciso organização do espaço e planejamento do tempo na escola, repensando o currículo a partir das

necessidades e potencialidades das infâncias. Outra reflexão pertinente contida neste documento diz respeito aos aspectos socioafetivos:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2004, p.20).

Dessa forma, o olhar afetivo e diferenciado para este momento de chegada dos educandos ao ambiente é fundamental para refletir sobre suas necessidades e, assim, procurar construir um ambiente escolar mais acolhedor. O documento frisa também a importância das crianças em estabelecer laços sociais e afetivos e a construção de conhecimentos na interação com outras crianças da mesma faixa etária, bem como com adultos com os quais se relacionam. Nessa senda, a respeito da atuação docente, o documento manifesta ser:

Essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo. (BRASIL, 2004, p.25).

De acordo com Casarotte (2017), embora alguns destes documentos mencionem a afetividade, eles não a caracterizam, como também não a relacionam diretamente com os aspectos cognitivos. Isso pode significar que os documentos não discutem a relação direta entre a aprendizagem (ou não aprendizagem) dos conteúdos escolares e o sentido afetivo

atribuído a eles pelos envolvidos no processo educativo. Além disso, também não aparece, nos documentos, que a afetividade permeia todo o trabalho docente, desde o início das escolhas dos conteúdos e seus objetivos até os momentos de mediações entre educandos e objeto de estudo, perpassando a avaliação.

Conforme Leite e Tassoni (2007), a afetividade não se restringe às interações entre educadores e educandos. Para estes autores, fazer uma análise da afetividade implica também refletir acerca das condições oferecidas para que se estabeleça vínculos entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a partir da qualidade da mediação.

Os autores ainda apontam alguns aspectos ou decisões que precisam ser garantidos na mediação pedagógica, a saber: escolha de objetivos relevantes; o educando como referência (levar em consideração suas vivências, seus conhecimentos prévios); a organização dos conteúdos de forma lógica (não aleatória); escolha dos procedimentos e atividades pertinentes e a forma como o educador avalia seu educando. Fica claro que a afetividade é abrangente e permeia todo o processo educativo, não devendo ser confundida com contato físico ou manifestações de carinho e respeito entre educadores e educandos, o qual já foi esclarecido anteriormente.

Em relação à alfabetização, os documentos relatam a preocupação em adiantar o ingresso no Ensino Fundamental para que as escolas tenham condições de alfabetizar os alunos em três anos (Ciclo da Infância) e tentar, assim, superar o fato de que muitos concluem a Educação Básica sem uma competência leitora.

O documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009) vem tratando de forma mais específica e detalhada acerca do processo de alfabetização das crianças de seis anos. O documento é constituído de três partes: A primeira parte situa

a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, destacando o acesso a esse objeto do conhecimento como um direito da criança antes de completar sete anos de idade; na segunda parte, os textos discutem os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas e na terceira e última parte, são apresentados e discutidos relatos de trabalhos com a linguagem escrita e situações observadas junto a crianças menores de sete anos.

Portanto, a fim de alcançar o objetivo de alfabetizar todos os educandos, o documento acima mencionado, considera o contexto social como fundamental para execução das práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, durante o processo de alfabetização escolar é importante que a escrita seja apresentada de forma contextualizada nos seus diversos usos. A seguir será realizada uma análise crítica de alguns documentos educacionais mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense

De igual forma, outro documento que merece destaque é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que se constitui como proposta mais recente de orientação para toda a Educação Básica. Tem-se vivenciado nos últimos anos um movimento das secretarias com os profissionais da educação para discutir e realizar as devidas adequações da BNCC à realidade escolar. Para tanto, tem se intensificado nas instituições de ensino momentos formativos que se propõem a realização de estudos e sensibilização dos docentes acerca desse documento. Assim, compete à União realizar a revisão da formação inicial e continuada dos educadores para alinhamento das suas ações realizadas em âmbito escolar.

Também é importante citar o Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, inspirado na BNCC e nos componentes curriculares a todos os municípios maranhenses. Este documento em sua parte introdutória, também reforça a necessidade de ação formativa com orientações práticas para construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) dando suporte às escolas para elaborarem ou reelaborarem seus currículos e planejamentos.

Antes da análise e reflexão acerca da BNCC, torna-se de extrema importância conhecer o contexto no qual ela surge e, posteriormente, é homologada. Cabe lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge em um momento bastante conturbado em nosso país, no qual a então presidenta Dilma Rousseff sofre um processo de *impeachment*, sendo afastada do seu cargo conquistado democraticamente através das eleições.

Diante desse contexto, as consultas e participação pública realizadas de forma *online* por gestores, coordenadores, docentes e demais interessados para construção do texto preliminar da Base, acabaram sendo também interrompidos. Portanto, pode-se afirmar que a proposta inicial do MEC para construção de um documento democrático, com contribuições, críticas e sugestões da sociedade, acabou não sendo totalmente efetivado. Além disso, autores como Corrêa e Morgado (2018) descrevem todo o processo de construção da BNCC e denunciam que esta foi financiada e fabricada por grupos políticos interessados na venda de cursos de formação e para beneficiar editoras com livros alinhados à nova proposta.

É fundamental ressaltar que a BNCC é um documento normativo fruto de uma determinação legal imposta pela lei 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesses termos, a Base Nacional Comum Curricular está subordinada a Diretrizes Nacionais

para a Educação Básica, surgindo não para substituir as Diretrizes Nacionais, mas para complementá-la.

Cumprе lembrar ainda que a análise será realizada com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco da presente pesquisa. Contudo, não se pode deixar de mencionar a Educação Infantil, já que a BNCC faz referência ao momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É preciso levar em consideração o caráter específico dessas duas modalidades de ensino. É incontestável que existe uma preocupação maior do Ensino Fundamental com o conteúdo a ser trabalhado. Provavelmente, tal fato deve-se a uma maior cobrança em atingir metas de aprendizagem com vistas a um bom desempenho nas avaliações externas.

Didonet (2010), vem destacar a própria nomenclatura diferenciada da “Educação” Infantil em detrimento ao “Ensino” Fundamental ou “Ensino” Médio. Assim, de acordo com este autor, a palavra educação traduz a ideia de que a primeira etapa da Educação Básica possui um objetivo mais amplo, ou seja, referente ao desenvolvimento das competências cognitivas, sociais, afetivas e físicas da criança. E já a palavra ensino reporta a um “ato (ou um processo) de transmissão de conhecimentos por parte de um docente a alunos” (DIDONET, 2010, p.20).

Isso fica bem evidente, quando se observa que a BNCC propõe um currículo organizado para a Educação Infantil a partir de cinco campos de experiência³, diferentemente do que é proposto ao Ensino Fundamental onde existe uma compartimentalização dos saberes em áreas disciplinares, assim como também é observado no Ensino Médio.

3 Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: 1.O eu, o outro e o nós 2. Corpo, gestos e movimentos 3. Traços, sons, cores e formas 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

O enfoque da BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências gerais⁴ que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, de acordo com o autor Hoffmann (2020), a BNCC ao listar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo de experiência supõe que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem. Segundo ele, este é um grande equívoco, pois o texto presente na BNCC acaba se distanciando das diferenças individuais entre as crianças, entre as instituições de Educação Infantil e entre as comunidades e os mais diversos contextos das regiões brasileiras.

No que se refere à transição entre essas duas etapas da Educação Básica (Educação Infantil para o Ensino Fundamental), o documento aponta a necessidade de estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Para isso, a BNCC também reforça a importância da socialização das informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros entre os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017).

4 As competências gerais da Educação Básica constam na parte introdutória da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A BNCC reconhece que é no Ensino Fundamental, etapa mais longa da Educação Básica, que as crianças costumam passar por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Sendo assim, o documento da BNCC afirma o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2017).

Esta concepção assemelha-se ao referencial teórico Walloniano proposto por esta pesquisa. Em contrapartida, compreende-se que apesar de estar contido no texto da BNCC a importância da valorização dos aspectos tanto afetivos como cognitivos, não vem explícito que a afetividade permeia todo o processo educativo (desde a escolha dos conteúdos e objetivos de ensino até os aspectos avaliativos).

No que concerne às práticas educativas, a proposta enfatiza a valorização das situações lúdicas de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais, propondo um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças. No que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e escrita, a BNCC destaca que o foco na alfabetização deverá ser no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). A leitura no contexto da BNCC diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Por este viés, cabe destacar um dos aspectos mais relevantes contemplados pela BNCC, isto é, a presença e importância da cultura digital e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos

espaços escolares. Tal como posto na BNCC, o Documento Curricular do Território Maranhense também orienta a utilização de múltiplas linguagens, verbal, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, a digital (BRASIL, 2017, p. 61).

O Documento Curricular do Território Maranhense está em consonância com as orientações sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, reafirmando as proposições da BNCC. Contudo, o Documento Curricular do Território Maranhense dado seu caráter regional acrescenta que:

É importante considerar que [...] para o ensino da Língua Portuguesa, deve-se garantir também, neste componente, a apreciação de textos que reflitam a realidade de uso da língua no território maranhense, desde aquelas produções textuais mais básicas que compõem o campo da vida cotidiana, até aqueles com estrutura mais complexas, como os de atuação na vida pública. É fundamental que esses textos sejam contemplados no ensino, especialmente aqueles que revelem a constituição histórica e manifestações culturais do Estado; a identidade do povo maranhense particularizada e manifestada nas produções de cada comunidade do território (poetas populares que não compõem o cânone, mas que integram a formação discursiva dessas localidades). (BRASIL, 2019, p.91).

Por outro lado, apesar da proposta de alfabetização contida na BNCC e conseqüentemente, no Documento Curricular do Território Maranhense assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho, em vários momentos faz referência a necessidade de conhecer as letras do alfabeto, além de desenvolver a consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) para a aquisição da leitura e escrita. Em função disso, pode-se afirmar que tais documentos vêm reforçar uma prática alfabetizadora fragmentada e descontextualizada, centrada nas partes

(letras, sílabas, palavras) para depois chegar ao todo (texto), priorizando os processos de codificação e decodificação.

Sobre esse aspecto, Corais (2018) faz uma reflexão sobre a necessidade de enfrentar a questão metodológica da alfabetização no período em que vivemos em que antigas propostas para a alfabetização reaparecem com nova roupagem, sustentadas por argumentos vindos da ciência, sobretudo da psicologia cognitiva, que reforçam a língua como instrumento e a aprendizagem da escrita como técnica de codificação e decodificação. Uma proposta tantas vezes criticada, de volta à cena.

Mediante tudo que foi exposto, os educadores precisam ter um olhar crítico em relação à BNCC e a tantas outras propostas que são um retrocesso para a Educação em nosso país.

Considerações Finais

Conforme apresentado no decorrer desse estudo, a afetividade não deve ser compreendida erroneamente, ou seja, associada ao contato físico ou às manifestações de amor, carinho e respeito entre educadores e educandos. Evidentemente que as posturas dos educadores (proximidade, receptividade, apoio) como também os conteúdos verbais (incentivos e elogios) são importantes nas interações estabelecidas no espaço escolar. No entanto, a afetividade é muito mais abrangente, já que ela extrapola os aspectos interpessoais nas relações educador-educando.

A questão da afetividade “não se restringe apenas às relações *tête-à-tête*, entre professor e aluno. Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno” (LEITE, 2011, p.31). Segundo este autor, é possível afirmar que a afetividade está presente em todos momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente.

Ao ser feita a análise documental acerca da dimensão afetiva na Educação Brasileira, verificou-se que os documentos analisados mesmo mencionando a importância dos aspectos afetivos, não explicitam que a afetividade permeia todo o trabalho docente, desde a escolha dos conteúdos e seus objetivos, até os momentos de mediação entre educandos e o objeto de estudo, perpassando a avaliação. A ausência de informações mais claras e precisas acerca da afetividade e sua contribuição para o processo de aquisição da leitura e escrita, certamente influenciará a prática pedagógica docente no chão da escola (currículo em ação ou real).

Espera-se que esta pesquisa possa trazer contribuições significativas para a Educação, na medida que promove a reflexão acerca da afetividade como um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. LEI nº 9394/96. **Das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Promulgada em 20/12/1996. Senado Federal, Brasília-DF. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Vol. 1. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Vol. 2. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: relatório do programa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

CASAROTTE, Jéssica Barboza. **As relações afetivas nas práticas de ensino e de aprendizagem**: um estudo no 1º ano do Ensino fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2017.

CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização como processo discursivo**: princípios teóricos que sustentam uma prática. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios**. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307> Acesso em: 10 agosto 2020.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, 4., 2018, Portugal. **Anais [...]**. Portugal: CIEE, p. 1-12, 2018.

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. *In: Campanha nacional pelo direito à educação. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: Impactos e*

perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.
Disponível: <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2020.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina M. Afetividade e Ensino. *In*: E. T. Silva (org.). **Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade.** Campinas: Autores Associados, p. 113-137, 2007.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n.41, p. 73-89, 2020.

RIBEIRO, Rosa dos Santos. **A afetividade no Ensino Fundamental**: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1968.

Capítulo 13

Análise e reflexões dos aspectos legais do currículo formal diante do cenário da pandemia

*Ana Cristina Souza Silva
Israel Alves de Ananias Medeiros
Maria Jose Albuquerque Santos*

Introdução

No século XIX surgiram os sistemas escolares como uma forma de intervenção do Estado na vida da classe trabalhadora para regular, controlar e assumir a educação das crianças, sendo responsável para preparar mão de obra para as indústrias, respaldada no domínio da alta burguesia sobre as classes proletárias, desta forma a luta de classes caracteriza se pela ideologia em seu sentido elementar hegemônico (ALTHUSSE, 1974). O que, ao longo do tempo, não se descaracterizou, pois as escolas ainda são instituições muito poderosas. Elas constituem um aparelho ideológico sobre as classes subalternas (ALTHUSSER, 1983). Desta forma alcança praticamente toda a população por um longo período.

Nesse sentido que reside à importância do currículo para as questões de desigualdade educacional, a qual vem sendo evidenciada por Apple (1989) quando afirma que a escola funciona como aparelho ideológico com objetivo de ajustar o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios da norma, racionalidade e competência através de um modelo direcionado aos conteúdos disciplinantes mais sujeitos a propagação de crenças nítidas sobre o almejado socialmente.

No Brasil, o debate gira em torno das políticas curriculares destacando os possíveis elementos ideológicos que regulam as políticas públicas educacionais. Saviani (2008) confirma que a política educacional

se refere às decisões que o poder público, representado pelo Estado, define em relação à educação. O currículo não é estático é dinâmico. Desde março de 2020 a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS), motivada pela crise ocasionada pelo novo coronavírus, isto é, o surto da doença que se alastrou por vários países do mundo, afetando o Brasil, onde diversos segmentos da sociedade foram atingidos, entre esses as escolas. O currículo modificou-se com a suspensão das aulas presenciais, trazendo à tona novas e velhas questões já conhecidas pela comunidade escolar

Nesse contexto, de pandemia da Covi19, surge a necessidade de analisar o ensino através do currículo e seu comportamento nos Anos Finais do ensino fundamental. Essa vertente, faz emergir o seguinte questionamento: quais os impactos ocasionados pela pandemia da covid19 no currículo formal do ensino fundamental maior e como estes são efetivados no currículo? Na busca por respostas para essa indagação, o artigo traz pontos que são considerados como essenciais à temática, tais como: contextualizando o currículo formal do Ensino Fundamental diante da pandemia da Covi19; Identificando às efetivadas transposições curriculares emergenciais diante do contexto pandêmico segundo a Base Nacional Comum (2018); compreendendo os desafios e estratégias que professores e alunos utilizam no processo de ensino-aprendizagem no modelo remoto; metodologia e considerações finais

Todavia, para obter tais informações foi realizado um percurso metodológico através de uma revisão bibliográfica sobre os autores que versam sobre a temática proposta, onde se iniciou buscas em livros, vídeos, artigos em sites de repositórios como Scielo, Plataforma Sucupira, Google acadêmico entre outros. Através da análise de todos os pontos apresentados foi possível concluir que estamos vivenciando um momento delicado, tanto para a manutenção da vida como para a continuidade do ensino, de modo que a alteração no currículo aliada com o uso de

ferramentas digitais vem propiciando uma nova forma de se reinventar dentro da prática docente.

Diante disso, muitos recursos digitais e plataformas foram utilizadas pelos profissionais da educação com o objetivo de efetivar o diálogo entre o conhecimento e o estudante, tendo em vista uma abordagem qualitativa com objetivo de analisar os impactos causados pelas aulas no formato do ensino remoto durante a Pandemia do Covid-19 através de investigação das plataformas digitais que os professores utilizaram em suas aulas on-line, dessa forma, discutiremos sobre a atuação docente no uso dos recursos digitais. Contextualizando o currículo formal do Ensino Fundamental diante da pandemia da Covi19.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) normatiza as aprendizagens consideradas essenciais aos alunos da Educação Básica, em consonância com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE) e de acordo com as fundamentações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNE) (BRASIL, 1996, 2013, 2014, 2017). Nesse sentido, a BNCC tornou-se o documento de referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares, com os objetivos afirmados de superar as fragmentações das políticas educacionais, revigorar o regime de colaboração entre as esferas do governo e balizar a qualidade da educação no país, em contribuição com outras políticas e ações (BRASIL, 2017).

Dessa forma, a Constituição da República Federativa do Brasil aponta a necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para o ensino fundamental, que garantem a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988). Já a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) impõe que os estabelecimentos de competências e diretrizes para a Educação Básica, que nortearão os

currículos e seus conteúdos mínimos para uma formação de base comum, em colaboração entre os estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 1996).

Ademais, as novas DCNs incluem a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e diversidade cultural, que estimem o resgate e o respeito às várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2013), e o Plano Nacional de Educação (PNE) identifica a necessidade de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional Comum dos Currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, nas quais sejam respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nessa abordagem, segundo dados da BNCC, desde o final do século XX, o foco no progresso de competências direciona o Brasil e outros países na construção de seus currículos e admite que, ao longo da história brasileira, enormes desigualdades educacionais foram naturalizadas em relação ao acesso e à permanência dos estudantes, ao considerar a raça, o sexo e as condições socioeconômicas (BRASIL, 2017). Diante do exposto observa-se que a escola atua de maneira ideológica por meio do currículo, de forma direta vinculada aos conteúdos disciplinares passíveis a transposição de crenças explícitas na cultura dominante. Dentro dessa perspectiva, analisar e refletir os aspectos legais do currículo formal diante do cenário da pandemia da Covid-19 se faz necessário.

O novo coronavírus, do inglês Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS CoV-2), que causa a enfermidade COVID-19, surgiu em território chinês em fins de 2019 até os dias atuais. Apanhando o mundo de forma descomunal, ganhando proporções nunca dantes vistas, o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a sugerir a medidas como, isolamento e distanciamento social, colocando a população em condição de quarentena (OMS, 2020), impedindo a interação entre estas.

Nesse contexto, as escolas fecharam e alunos ficaram fora da mesma, por efeito do cancelamento das aulas como forma de evitar o contágio do Novo Coronavírus (ARRUDA, 2020).

Desde o início de 2020, a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS), a respeito da situação de emergência de Saúde Pública motivada pelo surto dessa doença que se alastrou por vários países no mundo, inclusive no Brasil, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais inúmeros setores da sociedade foram afetados, entre esses, a educação. Com a suspensão das aulas presenciais, com objetivo de evitar a propagação do contágio do vírus, que apresenta diversificado espectro clínico (infecções assintomáticas até os quadros graves que levam ao óbito).

Nesse contexto, autores Hodges et al. (2020) afirmam que as escolas têm experimentado desafios no desenvolvimento do currículo na práxis educacional. Entre os quais a mudança nos estabelecimentos do ensino presencial para o ensino remoto. Essa é uma estratégia emergencial, temporária e uma alternativa para que a educação continuasse mesmo que na modalidade não presencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial. Todavia sobre o ensino remoto, o Parecer nº 05/2020 do CNE/CP, Conselho Nacional de Educação, determina que:

...a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas (BRASIL, 2020).

Contudo, verifica-se que a pandemia continua e está virando uma realidade na conjuntura do cenário de incertezas onde a necessidade de distanciamento social viabiliza o ensino de maneira diferenciada propondo o uso das tecnologias digitais onde os docentes foram convidados a controlar o universo tecnológico transferindo toda a práxis pedagógica para o ambiente virtual. Desta forma o que antes era opcional passou a ser de uso necessário no “novo normal” à qual a sociedade está vivenciando, mesmo que revestido de angústias e incertezas.

Todavia, Almeida e Jung (2018) contextualizam o currículo como uma reflexão do conhecimento da participação democrática e socialização de todos envolvendo (alunos, professores e comunidade), voltado para a vida e para a realidade histórica do contexto pandêmico indo além do contexto neoliberal no que tange a forma de ensinar e aprender. Diante do exposto percebe-se que estas singularidades precisam ser consideradas em um processo de reorientação curricular, pelas consequentes mudanças nos saberes didáticos, as quais mantêm relação com a transposição didática feita pelo docente em sala de aula para o ambiente virtual, como afirma Santana Filho (2020, p. 6).

A urgência para que já nas primeiras semanas os professores, agora assumindo tarefas a partir de suas casas, realizassem a transposição de seus planejamentos para plataformas virtuais e recurso pela internet conduz à reprodução pura e simples da exposição oral presencial para a repetição à distância das explicações e exercícios.

Corroborando com os autores acima citados precisamos analisar a contextualização do currículo formal quanto à apropriação dessas prescrições “teórico-oficiais” trazidas na BNCC, e as relações entre as práticas de ensino sobretudo, no contexto mundial de pandemia, em que

muitos desafios se impuseram refletindo sobre as possibilidades de reorientação do próprio documento.

Nesse cenário destacamos o sentido de revisitar as competências e as habilidades previstas para a aprendizagem dos alunos e atuação dos docentes dentro de uma nova conjuntura de ensino e da forma de ensinar e aprender. Redefinindo o currículo como instituinte de sentidos para além do conhecimento dentro de um espaço indissociável em que os alunos tornem-se coautores por meio de práticas criativas e reflexivas (MACEDO, 2012).

Tendo em vista que os aspectos observados afirmam que o contexto da cultura digital impõe desafios, reflexões e análises profundas sobre o uso de novas práticas pedagógicas. Visto que, os estudantes dessa geração hiperconectada almejam que a escola e os professores possam usufruir o potencial da informação, da comunicação e do uso democrático das tecnologias, como propõe a BNCC, a fim de tornar significativas as aprendizagens vinculadas ao contexto atual e das compreensões conceituais relacionadas a diferentes contextos de aprendizagem. Identificando as efetivas transposições curriculares emergenciais diante do contexto pandêmico segundo a Base Nacional Comum. Destacamos o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 11/2020, organizado em colaboração com o Ministério da Educação (MEC), no qual são articuladas orientações para a realização de atividades presenciais e não presenciais, no processo de reorganização dos calendários escolares e do replanejamento curricular, em complementação ao Parecer CNE/CP n. 5/2020, ao tratar do contexto educacional na pandemia (BRASIL, 2020a, 2020b). Os documentos recomendam que as soluções encontradas no âmbito das autonomias dos estados e municípios considerem o desenvolvimento das competências e habilidades propostas pela BNCC no replanejamento curricular 2020-2021.

Desta forma, a BNCC propõe tornar significativas as aprendizagens atreladas ao contexto atual de uma sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Percebe-se que em tempos de pandemia há um enaltecimento dos conteúdos curriculares (OLIVEIRA; MOUSINHO, 2020). O que vem ocasionando desconforto por partes dos sujeitos envolvidos na aprendizagem sendo incerto o cumprimento de todos os conteúdos.

Contudo, no que tange a contextualização do currículo do Ensino Fundamental frente à Covi19 deve-se promover a humanização dos alunos através da reestruturação e ampliação das ações educativas e da ampliação dos conhecimentos a fim que os docentes sistematizem e organizem os conteúdos de modo que obedeçam ao desenvolvimento humano e à vida social nesse momento excepcional, configurando novos desafios para as gerações atuais. Além disso, é preciso estimular e incentivar a cooperação, integração dos conteúdos nas áreas do conhecimento.

Segundo Gardner (1999) o mesmo não é somente uma seleção de conteúdo, que orienta a construção de uma grade curricular, devemos definir uma proposta pedagógica que modifique o agir consciente dos indivíduos para, a partir dela, o mundo seja transformado em novas organizações, novos modelos logísticos, novas relações internacionais, novas relações de trabalho, ou seja, um novo modo de produção. A fim de promover um diálogo reflexivo-crítico no ensino, com o uso das novas ferramentas tecnológicas e os diferentes olhares apontados para o currículo.

Para a compreensão deste momento inédito, precisa-se de forma estratégica de uma fala interna, tanto para o educador como para os discentes, que contenha um acervo amplo de vocabulário, conceitos e instrumentos de pensamento, em que lógica e metáforas se destacam. Segundo Libâneo (2014, p. 4): O novo professor precisaria, no mínimo, de

uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. Com isso, constatamos que não podemos abdicar dos conhecimentos científicos, que conferem ao pensamento possibilidades de aprofundamento das questões no contexto pandêmico e seu impacto na organização social e o realinhamento dos princípios que conduzem a vida cotidiana.

Outro importante elemento é que as propostas de avaliação precisam estar alinhadas a intencionalidade pedagógica e a aquisição do conhecimento. Pois percebe-se que o ensino remoto revela diversas dificuldades tais como: aprendizagem autônoma, falta de domínio das atividades de estudo e não possuem conhecimento sobre métodos de investigação. Dificuldades estas causadas por problemas sociais que impedem a utilização de variados recursos de ensino-aprendizagem.

Para Vincent Defourny, representante da UNESCO, o mesmo destaca que é necessário amenizar os impactos aos currículos por efeito da suspensão das aulas. E que “A primeira coisa é fazer o uso mais extensivo possível de todos os recursos à distância, que podem ser pela internet, rádio, televisão e todas as formas que permitam aprender e manter contato com a aprendizagem à distância” (UNESCO, 2020, p. 2).

Com isso, observa-se que a pandemia da Covid-19 potencializou a necessidade ao acesso à internet (computadores e demais recursos tecnológicos), tanto para as escolas, como para professores e alunos. Segundo Trautwein, Santos, (2020), as instituições de ensino não estavam organizadas para essa permutação repentina, mesmo que os recursos tecnológicos fizessem parte do dia a dia da maior parte dos brasileiros.

Portanto, surge a necessidade momentânea e estratégica, de vincular à formação de professores a Educação Digital e a Pedagogia dos

Multiletramentos no que tange o uso das ferramentas, (tecnologia digital) para o aprimoramento da qualidade pedagógica em tempos de ensino remoto. Acerca desse aspecto, a UNESCO aconselha algumas recomendações políticas para a formação dos docentes: “priorizar o desenvolvimento profissional dos professores, fornecer treinamento técnico e pedagógico necessário aos professores, introduzindo soluções e oportunidades de aprendizagem móvel” (UNESCO, 2013, p. 33).

Assim, por meio dessas orientações, pode-se seguir avançando em aprendizagem pedagógica e tecnológica, de forma a promover avanços na educação na perspectiva dos Multiletramentos no ensino fundamental. Pois a educação no Brasil se encontra diante do isolamento social, logo aulas remotas e uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são os recursos utilizados por professores e alunos. Além disso, temos que buscar o equilíbrio emocional, a diminuição do medo, da angústia, da ansiedade, da perda, da tristeza que a pandemia da Covid-19 nos faz. Entretanto existe uma cobrança externa por parte do modelo cooperativo do currículo como ressaltam Oliveira e Mousinho (2020), mesmo em tempos de pandemia há uma supervalorização dos conteúdos curriculares.

Contudo, essas adequações devem ser significativas, promovendo a formação, a aprendizagem, repensando o currículo, a construção do conhecimento, as práticas do ensino remoto e a composição de um novo currículo. Para isso, precisamos de investimento em formação continuada e de recursos para a educação.

Metodologia

O presente artigo descreve as trajetórias metodológicas de uma revisão bibliográfica estruturada dentro da abordagem qualitativa, tendo como focos principais o processo, o significado, a interpretação dos

fenômenos e a especificidade subjetiva da análise dos dados, a fim de discorrer a heterogeneidade do problema (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Segundo Bogdan e Biklen (2003), a pesquisa qualitativa reflete sobre a busca do conhecimento a luz do componente interno das situações do prisma analítico do comportamento cultural, tendo o pesquisador como instrumento fundamental para o recolhimento e análise dos dados, suas reflexões, interpretações e as teorias que explicam ou contestam o que se observa. Tendo como objetivo analisar os impactos no currículo formal dos Anos Finais no Ensino Fundamental ocasionados pelo período atual.

Proporcionando a reinvenção, a adaptação e o aprendizado proposto pelo ensino remoto, contextualizando o currículo formal do Ensino Fundamental diante da pandemia da covid19, identificando às efetivas transposições curriculares emergenciais diante do contexto pandêmico segundo a Base Nacional Comum (BNCC, 2017) e compreendendo os desafios e estratégias utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, pois, Ludke e André (1986) asseguram que o espaço natural tem sua origem direta nos dados explicativos. O que pode facilitar na construção de um sujeito cada vez mais autônomo, crítico-reflexivo, pois a pandemia fez repensar as maneiras que o professor se relaciona com os alunos e os métodos utilizados para ensinar e avaliar. Desta forma o percurso metodológico proposto impõe desafios, reflexões e análises sobre os aspectos legais do currículo formal diante do cenário da pandemia tornando significativas as aprendizagens atreladas ao contexto do cenário atual com as cabíveis adaptações dos conhecimentos propostos pela BNCC

Considerações Finais

Na contextualização do currículo formal quanto à apropriação das prescrições “teórico-oficiais” impostas pela BNCC, e as interações entre as

práticas de ensino, no contexto pandêmico, onde diversos desafios se impuseram, refletindo sobre as possibilidades de reorientação do próprio documento, no sentido de revisitar as competências e as habilidades necessárias para a aprendizagem dos alunos e atuação dos professores dentro de uma nova conjuntura de ensino e da forma de ensinar e aprender.

O currículo formal do Ensino Fundamental diante da pandemia da Covid-19 é um cenário de dificuldades de manuseio das ferramentas tecnológicas, as desigualdades no índice socioeconômico e na infraestrutura das escolas, de desconhecimento, falta de recursos suficientes para trabalhar com essas tecnologias. Diante do exposto onde as efetivas transposições curriculares emergenciais nesse período, afirmar que estas singularidades precisam ser consideradas em um processo de reorientação curricular, pelas conseqüentes mudanças nos saberes didáticos, as quais mantêm relação com a transposição didática feita pelo professor em sala de aula.

Contudo, apesar do ensino remoto ser um procedimento imprescindível para o alongamento da educação formal no atual cenário em que estamos vivendo, essa modalidade tem sido desafiadora para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. De um lado, as escolas precisaram adaptar-se significativamente para oferecer uma educação de qualidade dentro do possível com o objetivo de adequar-se a essa realidade para que os estudantes aprendam dentro dos seus lares realizando o papel de protagonista que o aluno deve assumir na construção do seu próprio aprendizado de forma democrática, transformadora sem depreciar as tecnologias digitais.

Assim, compreende-se que os desafios e estratégias utilizados no processo de ensino-aprendizagem no modelo remoto é contextualizar o currículo formal as necessidades do ensino remoto, pois, nos deparamos

com uma modalidade que não possui currículo específico, onde os professores necessitam ajustar os conteúdos e metodologias do currículo pronto para o ensino presencial à atual realidade. Para Rodrigues Junior (2014, p. 2): “[...] atualmente temos diversas mídias educacionais, o grande desafio é saber utilizá-las de modo eficiente e permitir que elas contribuam, de modo mais decisivo, para aperfeiçoar as práticas pedagógicas”.

A fim de tornar significativas as aprendizagens vinculadas à situação atual de uma sociedade – no contexto pandêmico – e da problematização das situações sociais e das compreensões conceituais relacionadas a diferentes meios de aprendizagem. O uso das tecnologias digitais é o recurso encontrado neste período de pandemia da Covi19. O currículo formal se adaptou para o formato pandêmico onde surgiu as dificuldades encontradas pelos professores e alunos diante dos meios tecnológicos e a nova forma de ensino, além da busca de maiores níveis de qualificação e de conhecimento na nova forma de ensinar e de reinventar o currículo.

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; JUNG, Hildegard Susana. **Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação?** Educação – Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveeducação>. Acesso em 01 de abr. 2020.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio: Graal, 1983.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado Lisboa**: Presença, 1974.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1989.

ARRUDA, E. P. **EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede-Revista de Educação a

Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 04 de abr. 2020.

BOGDAN, R. C ; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 16 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 16 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento

da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020a.

BRASIL. **Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP n. 11/2020, de 13 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: Ministério da Educação, 2020b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP/MEC. **Parecer 9/2020**. Reexame do Parecer 5/2020, aprovado em 06/06/2020.

GARDNER, H. (1999). **O verdadeiro, o belo e o bom**: Os princípios básicos para a nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva.

GLAZIER, J. D. & POWELL, R. R. Qualitative research in information management. Englewood: Libraries Unlimited, 2011.

HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. EDUCAUSE Review. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 01 abr. de 2021.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

KAPLAN, A., **A conduta na pesquisa**: metodologia para ciência do comportamento. São Paulo: Herder, 1972.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PATTON, M. Q. (1980). **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage.

OLIVEIRA, E. da S. G. de; MOUSINHO, S. H. **Educação em tempos de Covid-19**: desafios e possibilidades. In: LACERDA, T. E. de; TEDESCO, A. L. [Org.] A importância da inteligência emocional em tempos de covid-19: a (trans)formação da relação professor/aluno. Curitiba: Bagai, 2020.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19**. Revista Tamoios, v. 16, n. 1, p. 3-15, maio 2020.

Capítulo 14

O currículo integrado em tempo integral: uma análise sob uma perspectiva interdisciplinar

*Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa
Keyllyanne Desterro Cardoso
Suzana Andréia Santos Coutinho*

Introdução

Esse texto é resultado de discussões e estudos no âmbito da prática acadêmica de pesquisa que versam sobre o currículo em seus diferentes aspectos epistemológicos e ontológicos, em que as definições e conceituações são estabelecidas conforme a historicidade e vão se transformando de acordo com as intencionalidades. Portanto, inicialmente, é preciso compreender que as teorias de currículo estão relacionadas à obtenção da hegemonia.

Ou seja, se por um lado as teorias tradicionais se apresentavam como neutras, científicas e desinteressadas, transmitindo o conhecimento inquestionável, de forma bastante organizada, utilizando-se, para tanto, das técnicas desenvolvidas pela ciência, as teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, apresentam questionamentos sobre o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob o rótulo da neutralidade científica e privilegiando outras características, que deveriam permear as discussões relacionadas ao currículo escolar (SILVA, 2003).

Neste sentido, todo o contexto escolar, ou seja, tudo aquilo que está relacionado à escola, ao currículo, assim como também à sociedade, tenderão a reproduzir a cultura hegemônica em que estão inseridos. Cabe então aceitar ou não esse favorecimento social, pois pode se aproveitar

espaços relativos de autonomia para se lutar por uma educação igual para todos, que valorizem as diferentes culturas. O currículo deve valorizar o pensar a realidade social e agir para sua transformação.

Portanto, neste artigo, se propõe uma reflexão sobre a construção deste currículo do tipo integrado, em tempo integral, na perspectiva da interdisciplinaridade, no intuito de analisar uma estrutura composta de fundamentos, tais como, formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.

A interdisciplinaridade na perspectiva epistemológica

O nosso objeto de estudo é o currículo integrado e para entender seus fundamentos é preciso compreender a interdisciplinaridade, pois a partir do momento em que o trabalho se integra à educação, surge esta conceituação, em que Santomé (1998) identifica como sendo uma tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Trazemos, então, os estudos de Frigotto (2004) para analisar a interdisciplinaridade sobre aspectos que muitas vezes não são estudados. Inicialmente o autor destaca que os processos educativos, e dentro destes o currículo, enquanto objeto de investigação ou enquanto práticas pedagógicas, só pode ser analisado a partir do momento em que estes sejam considerados também objeto das ciências sociais.

Partindo desse pressuposto, Frigotto (2004) destaca três aspectos que não são enfatizados em algumas análises sobre a interdisciplinaridade, tais como: a dimensão do caráter necessário do trabalho interdisciplinar nas ciências sociais; prática efetiva de um trabalho interdisciplinar se explicita como problema sobretudo no plano material, histórico, cultural e

epistemológico; e implicações práticas ao nível da investigação e do trabalho docente no campo educacional.

Com relação ao primeiro aspecto elencado pelo autor, o homem deve entender-se ser social, ele funda-se a uma realidade social maior, caracterizada por ser uma e diversa, dialética, intersubjetiva e mesmo que delimitado, um fato social faz parte de uma totalidade e não há como se dissociar. Para explicar este conceito de totalidade, Frigotto (2004) cita Kosik (1978) que afirma que totalidade concreta não se refere a tudo e tampouco seria o princípio fundador de tudo. Por exemplo, se o indivíduo decide investigar na perspectiva da totalidade concreta, ele buscará explicitar seu objeto de pesquisa delimitando as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

O segundo ponto destacado, aponta um trabalho educativo interdisciplinar que enfrentar dois entraves: as limitações dos sujeitos e a complexidade e o caráter histórico da realidade. As limitações se referem à incapacidade do sujeito, mesmo que possuidor de um alto nível de criticidade, dar conta de exaurir uma determinada problemática na realidade social. E a complexidade diz respeito ao caráter histórico dessa realidade, onde homens produzem e se produzem enquanto seres da natureza. E mesmo tendo nossas individualidades, somos resultantes das relações sociais. Nesta perspectiva da materialidade histórica e social produzimos nossas ideias, teorias e concepções, todo esse processo é marcado predominantemente pelo capitalismo e por uma sociedade dividida em classes sociais que sob a igualdade legal e formal esconde os mecanismos que produzem a exclusão, alienação e a desigualdade.

E por último, Frigotto (2004) assevera que os desafios existentes dentro do campo educacional, no que se refere ao trabalho docente e à investigação científica, são exatamente duas circunstâncias: a matriz cultural pautada numa postura de desenraizamento, ecletismo e desafios

na prática da pesquisa e na ação pedagógica. A primeira questão trata do desenraizamento no sentido do indivíduo achar que não pertence a nenhum grupo social, resultando numa postura eclética, ou seja, por achar que está solto no espaço dos interesses sociais, se alimenta de diversas doutrinas e convicções, apreendendo a verdade dos fatos de forma imparcial. Já no que se refere aos desafios da prática e ação pedagógica, o autor está situando o educador que possui uma formação fragmentada, consequentemente isso irá interferir na sua prática e na produção e reprodução dos conhecimentos, dos métodos e técnicas.

Portanto, notamos que o autor nos leva a compreender que a interdisciplinaridade consiste em entender-se como sujeito social e que a sua prática só poderá ser interdisciplinar se ao mesmo tempo entender como ser social, entendo também que faço parte de uma realidade social que está interligada com outras e que tudo isso faz parte de uma realidade concreta, a totalidade. Então, compreende-se também que o currículo integrado, que tem como princípio educativo o trabalho, é interdisciplinar, organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta

O currículo integrado e a interdisciplinaridade em uma perspectiva social

Após essa abordagem mais epistemológica e filosófica da interdisciplinaridade discutida por Frigotto (2004), em que a interdisciplinaridade é entendida como algo inerente ao ser social, é importante relacionar também a sistemática de Lück (1994), sobre o sentido e o aspecto humano no processo interdisciplinar, considerações que contribuem para entender o objetivo real da interdisciplinaridade. A autora destaca que

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado (LÜCK, 1994, p. 60).

Segundo a autora, não podemos compreender a realidade social de forma isolada, ela faz parte de um todo, desta forma o homem, que também é um ser social, deve entender que ele próprio constrói essa realidade, mas que também essa realidade o determina. Neste sentido, a interdisciplinaridade emerge da compreensão de que o ensino não é tão-somente um problema pedagógico e sim um problema epistemológico.

Desta forma, deriva também deste problema epistemológico várias proposições sobre o sentido da interdisciplinaridade, que Lück (1994), a partir da literatura e das descrições de professores em seminários sobre o tema, fez uma listagem e organizou em quatro categorias, entendendo que a interdisciplinaridade é:

- a) Paradigmática: pois pode ser estabelecida como padrão, ou seja, exemplo que serve de modelo de conjunto de uma realidade, já que permite uma visão global e não fragmentada;
- b) Processual: pois, para que ela seja desenvolvida é necessário que ocorra o diálogo entre várias disciplinas e uma articulação dos conteúdos;
- c) Técnica: por se tratar de uma ferramenta utilizada para superar a fragmentação do ensino, produzir novos conhecimentos e integrar tais conhecimentos;
- d) De resultados: tendo em vista que ela deve designar a superação do saber disciplinar, resultando em um saber mais abrangente.

Nesta última categoria, é válido ressaltar que a interdisciplinaridade não nega a existência da disciplinaridade, pois para que ocorra o processo

interdisciplinar é necessário que a disciplinaridade exista. Ela não consiste na desvalorização das disciplinas, mas em articular as disciplinas em prol do conhecimento. E, neste processo, está envolvido não só a articulação das disciplinas como também a ação do indivíduo como ser social.

Notamos que, o que está subtendido em todo o processo interdisciplinar, é exatamente fazer com que o conhecimento não fique isolado, mas parte de um todo. O conhecimento é dinâmico e está em constante movimento. E, também um dos pressupostos da interdisciplinaridade é que a verdade é relativa, tendo em vista que depende da visão do sujeito que analisa.

Quanto ao método, Lück (1994) ainda afirma que a interdisciplinaridade é construída mediante o estabelecimento de relações de conhecimento da realidade social, que possibilita compreender uma realidade mais complexa e ampla. Entendendo que o conhecimento é unitário, representa de modo parcial a realidade estudada, tudo é duplo e tem seu oposto e as diversas ciências se interligam por meio de vínculos. Bem, então quais seriam as contribuições da interdisciplinaridade no currículo ? De acordo com a autora, seria auxiliar o estabelecimento da unidade do conhecimento construído e promover o avanço do conhecimento.

Mas, é válido nos perguntar como este processo ocorre de fato na escola. Na verdade, não se deve focar o que é a interdisciplinaridade dentro do contexto escolar, mas entender que este processo se dá justamente no trabalho em equipe, no diálogo entre os professores e após a maturidade coletiva as práticas interdisciplinares fluem e se desenvolvem.

É por meio dessas relações da interdisciplinaridade que ocorrerá a prática educacional onde alunos e professores visualizarão o conhecimento por inteiro e estabelecerão mudanças de atitudes a respeito

da formação e ação do homem. Sabemos que buscar algo novo é um desafio, mas só romperemos com nossas acomodações e hábitos se de fato assumirmos uma postura interdisciplinar no contexto escolar.

Neste entendimento é que se entende a importância da interdisciplinaridade em seu contexto amplo, direcionada à um currículo integrado que visa a formação integral do ser social. Tratamos, até o presente momento sobre a interdisciplinaridade por entender que o conceito de currículo integrado só pode ser compreendido numa perspectiva interdisciplinar.

O currículo integrado em tempo integral

Refletimos a importância de compreender a interdisciplinaridade de forma epistemológica, pois o currículo integrado parte de uma perspectiva de formação integral do indivíduo. Lopes e Macedo (2011) destacam que existem diferentes modos de interpretar a integração e que essas propostas podem ser agrupadas em três modalidades, organizadas em função dos princípios utilizados como base da integração:

- Integração pelas competências e habilidades dos alunos;
- Integração via interesse dos alunos e buscando referência nas demandas sociais;
- Integração de conceitos das disciplinas (mantendo a lógica disciplinar).

De acordo com as autoras, as três modalidades de currículo integrado se diferem nos princípios de seleção e de organização do conhecimento escolar. Tratando-se da integração relacionada às competências e habilidades dos alunos destaca-se que é uma perspectiva instrumental, onde os saberes integrados estão no “saber fazer”, na ação. Característica que torna tal perspectiva limitada e coercitiva da prática pedagógica. A organização de um currículo por competências requer que as

competências a serem propostas no contexto curricular proponham conteúdos de diversas disciplinas, como por exemplo, a organização curricular modular como uma possibilidade de caminhos formativos, em que conteúdos e atividades objetivam formar um determinado conjunto de habilidades.

Já a integração via interesse dos alunos, busca referência nas demandas sociais, são propostas que estão vinculadas aos interesses dos alunos e se modificam em função das diferentes concepções da relação entre educação e sociedade. Constituem-se como processos interdisciplinares, pois há a integração dos conceitos e ou princípios comuns a diferentes disciplinas, épocas históricas, espaços comuns, dentre outros. Tais interesses podem estar relacionados à uma educação progressivista, defendida por Dewey (1979), ou numa perspectiva mais crítica e política que sustenta a ordem, como os temas geradores de Freire (1993); entendendo, assim, que os interesses dos alunos se modificam em função das diferentes concepções na relação entre a educação e sociedade, que por ser dinâmica, constituem-se em um fator social mutável.

A terceira modalidade de integração com base na lógica das disciplinas acadêmicas pode ser pensada quando uma dada disciplina inter-relaciona objetivos e diversas formas de conhecimento, permitindo o desenvolvimento desta relação com outras disciplinas, o que consiste também no princípio da interdisciplinaridade, pressupondo a valorização das disciplinas individuais e suas inter-relações.

Integrar com interdisciplinaridade, numa perspectiva mais ontológica, significa desenvolver potencialidades nos alunos, como um processo de autodescoberta e interação com o outro. E a relação professor e aluno constitui-se em novo olhar, onde o professor está disposto a aprender com o discente e possibilitar esse processo de autodescoberta. E, mesmo nessa orientação humanista, a interdisciplinaridade pressupõe as

disciplinas, pois só pode ser desenvolvida por meio delas (FAZENDA, 1995, apud LOPES E MACEDO, 2011).

Porém, é preciso considerar que essa dualidade existente entre o que é a organização disciplinar e o currículo integrado deve ser problematizada e pensada numa perspectiva mais crítica, ou seja, pensar a integração curricular e a disciplinaridade de forma inter-relacionada.

Neste sentido, destaca-se os estudos de Bernstein (1996), ao analisar os processos de compartimentação dos saberes, introduzindo os conceitos de classificação e enquadramento. A classificação, que está relacionada às relações de poder, refere-se aos limites existentes entre os conteúdos; assim, quanto mais fraca a classificação, maior a inter-relação entre os conteúdos. E o enquadramento refere-se ao grau de controle de professores e alunos sobre a seleção, organização e ritmo de conhecimento transmitido e recebido nas relações pedagógicas.

Desta forma, qualquer organização curricular que envolve alto grau de classificação e alto nível de enquadramento pode ser considerado currículo segundo o código de coleção. E o código integrado, por sua vez, refere-se a qualquer organização curricular que objetiva reduzir o nível de classificação e enquadramento. Portanto, o currículo integrado entendido desta forma coloca a integração e a disciplinaridade conectados.

Lopes (2011), em seus estudos referentes ao currículo, enfatiza que as políticas educacionais brasileiras envoltas da concepção de integração curricular são reinterpretadas em um processo fragmentado sob o discurso de defesa que advém de o currículo integrado ser somente uma questão de organização curricular, uma questão técnica, de renovações da grade curricular, novas concepções de professores, novas dinâmicas na administração escolar. Porém,

[...] pensar na integração de saberes disciplinares pressupõe modificar formas de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas, modificar relações de poder. Particularmente no contexto escolar, pensar em formas de integração implica modificar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização – diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo – e as relações de poder próprias da escola (LOPES, 2011, p. 151).

O que percebemos, na própria construção da história do currículo no Brasil, é que as propostas de currículo integrado visam atender as relações de poder existentes permeados por um discurso disciplinar e de comercialização didática (livros, propostas curriculares, formações continuadas, cursos, palestras, programas de televisão. etc.). Porém, as mudanças mais profundas em uma organização curricular, dependem de mudanças nas relações sociais, culturais e de poder.

Ainda tratando desta construção histórica do currículo integrada, surge também a educação em tempo integral. Primeiramente, é importante ressaltar que a concepção de currículo integrado não pode ser confundida como educação em tempo integral. De acordo com Gadotti (2009), a educação por si só se dá em tempo integral, na escola, na família, dentre outros espaços, portanto a educação integral se refere à relação existente entre tempo e qualidade e qualidade com tempo. Isso significa dizer que, quando se trata de educação integral, estamos falando do convívio com o grupo extra e intraescolar.

A educação brasileira tem caminhado para o aumento progressivo dessa jornada escolar garantida pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em seu artigo 34, definindo que:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Reafirmando ainda no 3º parágrafo, inciso terceiro do artigo 87, que o objetivo é progressivamente que todas as escolas das redes públicas do ensino fundamental estabeleçam o regime de escolas em tempo integral. Porém, a proposta de escola em tempo integral é antiga e já era evidenciada nos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, pensados por Darcy Ribeiro, na década de 80. Também pelo Programa Mais Educação instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17/07, em 2009.

É válido destacar que vários dispositivos e instrumentos legais voltados para a ampliação progressiva da jornada escolar e a oferta da educação em tempo integral, dentre eles o Plano Nacional de Educação – Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – (PNE 2001/2011), no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. O PNE já sinalizava a duração de, pelo menos, sete horas diárias, com escolas preparadas para esse atendimento integral, com professores e funcionários suficientes e que tais escolas deveriam atender preferencialmente as crianças de famílias de baixa renda, oferecendo duas refeições diárias, no mínimo, apoio às tarefas escolares; prática de esportes e atividades artísticas (PNE: metas 21 e 22. BRASIL, 2001).

Para cumprir o proposto no PNE 2001/2011, o Governo Federal lançou então o Programa Mais Educação com o objetivo de contribuir para educação em tempo integral com projetos, propostas e práticas

curriculares nas redes públicas do ensino básico. Além dessa ampliação da jornada, foi proposto também ampliação dos espaços educativos e a extensão do ambiente escolar mediante realização de atividades nas unidades escolares ou em outros ambientes socioculturais no contraturno (BRASIL, 2007).

Em meio às discontinuidades que perpassam as políticas educacionais, tendo em vista os obstáculos criados pelos contextos políticos e econômicos do Brasil, em 25 de junho de 2014 foi aprovado o PNE (2014/2024) – Lei nº 13.005/2014 – Neste mesmo ano o Brasil encontrava-se no final do primeiro mandato de Dilma Rouseff e prestes a iniciar o segundo, já que a presidente venceu as eleições ocorridas nesse mesmo ano. Tais discontinuidades promoveram atrasos na implementação do PNE, como as inúmeras trocas de Ministros da Educação desde o período que abrangeu o início das discussões, em 2010, para sua elaboração até sua aprovação, somente em 2014.

Pelos Censos da Educação Básica, observamos que a oferta da educação em tempo integral, preconizada na meta 6 do PNE (2014/2024), apontam que em 2014, houve um aumento da oferta de estabelecimentos e matrículas em tempo integral no setor público. Subiam para 34,4% as escolas com anos iniciais do Ensino Fundamental nessa categoria e para 20,5% os alunos nela matriculados. Nos anos finais eram 45,4% das escolas e 15,5% das matrículas. E no Ensino Médio, 17,5% estabelecimentos e 5,7% alunos matriculados em tempo integral. (BRASIL, 2017).

Porém, mais vez o cenário político do país é marcado por uma recessão econômica que impactou a educação e o rumo de suas prioridades nas políticas públicas (lembrando que o ano de 2016 foi marcado pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff, tomando posse o presidente Michel Temer). Ainda, de acordo com os dados do Censo da Educação

Básica de 2016, houve um recuo significativo da oferta da educação integral, apontando a fragilidade de sustentação de programas ou ações dessa natureza pelos diferentes entes federados.

A proporção de escolas públicas com anos iniciais com oferta de educação em tempo integral baixa da casa dos 35% para 21,3% e a de alunos matriculados também é reduzida para 11,8%. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a proporção de escolas decresce para 26,7% e a de matrículas mal alcança os 9% de alunos. Apenas no Ensino Médio a oferta de estabelecimentos e de matrículas não segue claramente a mesma tendência; embora se observe um ligeiro decréscimo na proporção de escolas com educação em tempo integral (de 17,5% em 2014 para 16,5% em 2016), constata-se um pequeno aumento na proporção de matrículas nessa modalidade, que salta de 5,7% em 2014 para 6,7% em 2016. (BRASIL, 2017).

Tais dados revelam que a implementação da educação em tempo integral no país, sem que haja uma organização de forma estrutural, pedagógica e política, tenderá a se agravar nas escolas da rede pública, tendo em vista que ainda temos em nosso país muitas deficiências de infraestrutura. Independentemente das condições, as instituições são obrigadas a ampliar a sua jornada, muitas escolas poderão recorrer, com frequência, a espaços improvisados, a realização de contraturno sob uma perspectiva de lazer e atividades complementares, sem uma integração entre os dois turnos e sem discutir a que se quer chegar com o processo de escolarização nesse formato; não conseguirão formular um projeto pedagógico consistente; dentre outros aspectos que irão tornar as escolas públicas em tempo integral apenas regulamentadas no que é prescrito, mas não no que é real, bem como levar a educação pública a um caráter meramente assistencialista.

A este respeito, Libâneo (2012) critica esse caráter assistencialista de política compensatória para educação desenvolvida no país, em que as escolas públicas oferecidas às classes menos favorecidas é uma escola sem conteúdo e que objetiva ampliar a jornada escolar meramente para o acolhimento social. E a prerrogativa de padrão de qualidade é somente uma forma de mascarar os mecanismos internos de exclusão que antecipam a exclusão na vida social. Nesse sentido, pensar em uma proposta curricular integral em tempo integral, nos remete, também, aos desafios enfrentados no contexto escolar, devido aos obstáculos que encontramos hoje no contexto brasileiro, tais como a profissionalização dos educadores, as condições dos espaços escolares, dentre outros fatores que dificultam pensar uma escola que assegure uma educação integral, na perspectiva de política pública inclusiva, não só no âmbito de incluir, mas de assegurar a permanência dos aprendizes na escola, proporcionando-lhes uma educação integral de qualidade.

Considerações transitórias

As considerações aqui delineadas sobre o currículo integrado, em tempo integral, numa perspectiva interdisciplinar, não se esvaziam nesta revisão bibliográfica, razão suficiente para, também, apresentar essas considerações como reflexões transitórias, tendo em vista que se entende o currículo em constantes movimentos, reconstruções, ressignificações e transformações de acordo com a dinâmica histórica, social e cultural vivenciada.

Face do exposto, ressalta-se que os saberes curriculares são de suma importância para que as práticas educativas sejam desenvolvidas. Entende-se que o currículo deve ser pensado de forma a aliar não só os aspectos técnicos, mas também uma concepção mais histórica, política, social e cultural. Desenvolver um indivíduo autônomo capaz de entender

o contexto social em que está inserido deveria ser um princípio educacional em prol da formação humana integral. Portanto, não se pode negar a racionalidade do currículo real e escrito, porém a subjetivação está intrinsicamente ligada à formação do sujeito como ser transformador e transformado. E, tratando-se do currículo integrado em tempo integral, numa perspectiva da interdisciplinaridade, não se pode entendê-lo meramente como uma forma de organização curricular, mas também uma forma de construir identidades, desenvolver integralmente o indivíduo no que se refere a uma formação cidadã, social, política e cultural.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. MEC. Inep. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2016. Notas Estatísticas. Brasília-DF: Inep, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 14 outubro de 2019

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o **Programa Mais Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf . Acesso em 17 outubro de 2019.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. *Atualidades Pedagógicas*, vol. 21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In. JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (Org). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p.13-38, 2012.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológico**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schelling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da.. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

Capítulo 15

Avaliação escolar: uma contribuição no replanejamento das atividades pedagógicas do(a) professor(a)

*José William Dini Coutinho
Suzana Andréia Santos Coutinho*

Introdução

Desde muito tempo tem se discutido no meio educacional um assunto que de fato gera muitas dúvidas e preocupações: a avaliação da aprendizagem escolar. Existem várias interpretações errôneas acerca de seu significado e de sua utilização. Diante disso, Vasconcelos (2007, p. 31) ressalta que:

Existe o problema da avaliação! Disto ninguém parece discordar; ao contrário, percebemos um amplo consenso quanto ao fato que a avaliação escolar é hoje um grande desafio. Este consenso, no entanto, começa a se desfazer quando parte-se para sua análise, na medida em que existem diferentes compreensões do mesmo.

Avaliar não é uma tarefa fácil, exige conhecimentos essenciais sobre o processo de ensino e aprendizagem. Escolas e professores precisam compreender que não é classificando ou desclassificando os alunos através de provas e testes que conseguiremos avanços na qualidade da educação. O professor passa por muitas dificuldades ao avaliar seus alunos, pois a sociedade exige profissionais cada vez mais preparados para desenvolver o trabalho pedagógico, cumprindo a primeira função da educação escolar que é a de garantir que todos os alunos aprendam o indispensável para o exercício da cidadania plena.

É notável que a avaliação da aprendizagem escolar apresente várias dificuldades dentro do contexto educacional de um modo geral. Portanto, todos os envolvidos no processo educacional precisam estar atentos aos malefícios que uma avaliação utilizada apenas como instrumento medidor da aprendizagem pode trazer para a trajetória escolar do aluno.

Este artigo tem como objetivo basilar investigar a avaliação escolar no contexto da UEB Henrique de La Roque Almeida anexo União de Moradores, como um instrumento que favorece o replanejamento da ação pedagógica das professoras e do processo de ensino e aprendizagem. Iniciamos este artigo apresentando o objeto de pesquisa em estudo e análise. Em seguida, evidenciamos as perspectivas de avaliação da aprendizagem, apontando reflexões sobre os diversos conceitos. Posteriormente, um estudo acerca da avaliação escolar, retratando os encontros e desencontros de uma ação avaliativa em constante processo de transformação. Logo após, apresentamos a percepção das sujeitas pesquisadas acerca da avaliação escolar no contexto da UEB Henrique de La Roque Almeida anexo União de Moradores em São Luís – MA e, por último apresentamos nossas considerações finais, com a intenção de colaborar com o saber e buscar descobrir alternativas para compreender o fenômeno em discussão.

Perspectivas de avaliação da aprendizagem: reflexões sobre as diversas concepções teóricas.

Desde muito tempo a avaliação tem sido objeto de estudos e debates que questionam sua essência e nos levam a refletir sobre o seu verdadeiro significado, pois existem concepções diversas e, na maioria das vezes, contraditórias sobre o conceito de avaliação. Frequentemente nos deparamos com indagações do tipo: O que é avaliar? Como avaliar? Por que avaliar? A avaliação da aprendizagem está presente na vida daqueles

que direta ou indiretamente estão comprometidos com as práticas educativas. Professores, estudantes, diretores, coordenadores, pais, etc., estão cada vez mais empenhados em compreender e encontrar meios eficazes para a construção de um processo avaliativo que seja construtivo e significativo para todos. Precisamos acabar com os conceitos equivocados de avaliação da aprendizagem, pois não deve ser usada como um instrumento de tortura, de ameaça, punição, disciplinamento ou exclusão do aluno, mas como um instrumento didático capaz de contribuir, diagnosticar, orientar, estimular e construir uma educação de qualidade e que apresente os melhores resultados possíveis para todos.

Para Hoffmann (2012), a avaliação refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, tem caráter processual e visa sempre à melhoria do objeto estudado. Ela ainda ressalta que o que faz toda a diferença em avaliação é a postura mediadora do professor.

Avaliar, na concepção mediadora, portanto, engloba, necessariamente, a intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação (HOFFMAN, 2012, p.15).

Haydt (2000) defende que a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico de permanente interação entre educador e educando no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino-aprendizagem, na seleção e aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando à mudança comportamental do educando e do seu compromisso com a sociedade.

Para Libâneo (1994) a avaliação está inserida na prática didática e permanente do trabalho docente, de forma cotidiana e constante, durante todo o processo ensino-aprendizagem. O autor define a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinarem a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. O pensamento de Hoffmann (2000, p. 17) compara-se ao de Libâneo (1994) quando ela define que: “A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento”.

Juan Manuel Álvarez Méndez, em entrevista à Revista Pátio, fala o seguinte sobre o ato de avaliar: “A avaliação é um processo natural, que nos permite ter consciência do que fazemos da qualidade do que fazemos e das consequências que acarretam nossas ações” (MÉNDEZ, 2005, p. 24).

O ato de avaliar a aprendizagem deve acontecer constantemente, de forma consciente e espontânea visando sempre à qualidade no ensino e bons resultados através de nossas ações. A avaliação da aprendizagem está ligada a uma concepção pedagógica ampla, depende da postura filosófica adotada pelo professor, que sendo autoritário e inseguro, poderá ver a avaliação como arma de punição e tortura enquanto que um professor responsável, seguro e comprometido com sua prática, tende a encarar a avaliação como um diagnóstico dos avanços e dificuldade dos alunos e como indicador para o replanejamento de seu trabalho docente (HAIDT, 2003, p. 287).

Como vimos, a avaliação deve levar o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a aperfeiçoar sua prática pedagógica, pois a avaliação está presente em todos os momentos da vida humana. Ela exerce

forte influência sobre o que os professores ensinam, sobre o que os alunos estudam e, conseqüentemente, sobre o que aprendem.

A avaliação requer tomada de decisão. Conforme Luckesi (1996), sendo o juízo satisfatório ou insatisfatório, tem sempre três possibilidades de tomada de decisão: continuar na situação em que nos encontramos, introduzir mudanças para que o objeto ou situação se modifique para melhor ou suprimir a situação ou objeto, o que significa fechar os olhos para o resultado. Infelizmente, algumas tomadas de decisões partindo de critérios que limitam o processo educativo a aulas expositivas, de linguagem pouco clara para os educandos, e, que restringem a avaliação a apenas um momento final, partindo de um único instrumento, homogêneo, tendem a optar pela "supressão" que resulta na reprovação do educando, pois nada foi feito para alterar o resultado. Desse modo, o/a professor/a, deve repensar acerca dos seus critérios de avaliação, acerca da necessidade de construir políticas e práticas que considerem essa diversidade e que estejam comprometidas com o sucesso e não o fracasso escolar.

O grande problema da avaliação é seu uso como instrumento de controle por meio do qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas. Se analisarmos o currículo ou os objetivos do ensino, veremos que haverá sempre uma infinidade de aspectos para que se desenvolva o processo avaliativo em uma escola, principalmente no que se refere ao contexto da sala de aula. Do ponto de vista cognitivo, são os seguintes:

- Os conhecimentos que os alunos têm a respeito dos temas ou disciplinas, nos diversos níveis estabelecidos pelo domínio da aprendizagem;
- Mecanismos internos que revelam o nível de competência do aluno para elaborar os conteúdos, relacioná-los com conhecimentos anteriores e aplicá-los a situações concretas, conhecidas ou novas;

- Capacidade de o aluno monitorar e aceitar o próprio processo de aprender a aprender;
- Desempenho e atitude dos alunos considerados essenciais para a aprendizagem e para o bom funcionamento da sala de aula e da escola.

Do ponto de vista pedagógico, a principal função dos tipos de avaliação é ajudar a manter ou recolocar o aluno na direção estabelecida pelo programa de ensino. De certa forma, é necessário fazer o mesmo com os/as professores/as: ajudar a perceberem que são capazes, que podem fazer algo. A esse respeito Celso Vasconcellos escreve:

Quando o professor acredita no que faz, no seu produto, quando sente que tem algo de importância para os alunos, valoriza seu trabalho, acredita se realiza mais e cria outro tipo de poder em sala representado pelo interesse, respeito, participação, superando o poder autoritário (VASCONCELLOS, 1998, p. 27).

É fundamental que o/a professor/a acredite em sua capacidade de ensinar e na capacidade do aluno aprender. O/a professor/a precisa e deve valorizar seu trabalho, fazê-lo com dedicação e compromisso, incentivando a participação e o interesse dos alunos. Levando em consideração a visão de alguns autores, apresentaremos os tipos de avaliação:

a) Avaliação Diagnóstica:

A proposta da avaliação diagnóstica é permitir ao professor conhecer melhor seu aluno, identificar seus gostos, hábitos e preferências, assegurando-se de que o mesmo se encontra na turma em um nível adequado. Trata-se de um mecanismo de triagem e calibração. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que

medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para solucionar dificuldades encontradas.

Segundo Hoffmann (1993), a avaliação diagnóstica é feita quando o aluno chega à escola, em geral no início do ano ou nas primeiras semanas, de acordo com os objetivos planejados, que devem ser centrados nas competências e características mais relevantes para o trabalho escolar. Os alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa.

Segundo Luckesi (1995), identificar o conhecimento relevante e as características do aluno e da turma tem como objetivo propiciar ao professor fazer planos para que cada aluno alcance o sucesso na escola. Isso significa tanto assegurar que todos os alunos atinjam os objetivos mínimos estabelecidos, quanto estabelecer metas para que o aluno possa se superar cada vez mais.

b) Avaliação Formativa:

Este modelo de avaliação pode referir-se tanto à aprendizagem do aluno quanto à avaliação de outros objetivos educacionais mais amplos. Neste trabalho, convém concentrar a discussão apenas na avaliação da aprendizagem do aluno. Os princípios da avaliação são os mesmos, o que mudam são os instrumentos.

A avaliação formativa pode se dar de maneira formal e informal. Formalmente ela se dá por meio dos instrumentos utilizados pelo professor de maneira episódica ou de maneira regular, ao final de cada unidade, bimestres ou em outras oportunidades previstas no programa de ensino e no calendário escolar. Informalmente, ela ocorre no dia a dia na

sala de aula. A mesma é chamada formativa no sentido de que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos.

Fernandez (1991) classifica esta avaliação sendo feita diariamente ao rever os cadernos, o dever de casa, fazer e receber perguntas, observar o desempenho dos alunos nas diversas atividades de classe, através de testes ao final de cada unidade, projeto, bimestre ou semestre. É aquela que ensina o aluno a aprender e ao mestre, ensinar.

Já para Becker (1997), a avaliação formativa serve para traçar direções, rever, melhorar, reformar, adequar o ensino de forma que o aluno atinja os objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, podemos afirmar que a mesma avalia não apenas o aluno, mas usa o desempenho deste para avaliar a adequação e eficácia do ensino. O princípio que comanda esse tipo de avaliação é o de que se o aluno não aprende é porque o ensino não foi adequado, portanto, esse tipo de avaliação não deve servir para punir o aluno, dar notas (pura e simplesmente), mas para corrigir e adequar o ensino à realidade vivenciada e experimentada pelo aluno.

c) Avaliação Somativa:

Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir. A avaliação somativa é uma decisão que leva em conta a soma de um ou mais resultados. É usada tipicamente para tomar decisões a respeito da promoção, reprovação ou reenturmação dos alunos. Normalmente tanto as provas quanto as decisões decorrentes dos resultados são centralizadas e elaboradas pelo conjunto de professores do curso ou disciplina. Demo (1996) afirma que esta avaliação deve se constituir em uma avaliação do professor e do curso onde se costuma usar

resultados parciais de avaliações formativas feitas durante o ano para avaliar o nível de conhecimento adquirido pelo aluno em relação aos objetivos propostos. Jussara Hoffmann (2014, p. 12) em entrevista à Revista Mundo Jovem, fala o seguinte sobre a avaliação hoje, na prática:

Houve uma mudança significativa em termos do pensamento dos professores em relação a essa prática, embora ainda se enfrente muita resistência em mudar. Não há uma formação consistente na concepção de avaliação formativa/processual. Os professores conscientes criam dispositivos próprios para adequar seus processos inovadores a um sistema tradicional e, mesmo assim, não reprovar o aluno. O professor consciente busca saídas para se encaixar aos regimentos escolares que contradizem seus princípios. Mas o mesmo não acontece com o professor instrucionista, para o qual “dar aula” é sua função. Ao atribuir uma nota, se questionado, o professor precisa explicitar o seu juízo de valor a respeito analisada. Nesse momento, entram em jogo critérios de naturezas qualitativas, que são complexos e multidimensionais. Por isso, chego a dizer que o “pulo do gato” em avaliação é nós darmos conta da importância da análise qualitativa de testes e tarefas (HOFFMANN, 2014, p. 12).

Deste modo, é preciso que todos os envolvidos no processo educativo tenham consciência de que a avaliação não é e nunca será um obstáculo. Visto que as escolas existem para incentivar e promover os alunos de forma intelectual e ética, esse deve ser o principal objetivo dos/as professores/as ao avaliar.

Avaliação escolar: uma reflexão acerca dos vários instrumentos avaliativos

Vários são os instrumentos avaliativos existentes, e estes são os meios adequados e capazes de alcançar os objetivos previstos para uma determinada avaliação. Antes de elaborar os instrumentos avaliativos, o/a professor/a precisa localizar os problemas ou dificuldades existentes na

sala de aula, encontrar alternativas que orientem suas ações e fazer uma reflexão analisando o que se quer realmente avaliar.

A avaliação escolar não deve limitar-se a uma prova no final do processo, deve utilizar-se de vários instrumentos, tais como: provas, testes, trabalhos individuais e de grupo, observações sistemáticas, trabalhos de casa, dentre outros. Vejamos o que coloca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 no seu artigo 24, inciso V:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (LDB Nº. 9394/96).

Em virtude disso, o/a professor/a tem que estar sempre refletindo sobre sua prática e criando novos instrumentos de trabalho, analisando os aspectos que devem ser revistos e ajustados de acordo com o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Sobre isso, Moretto (2009, p. 118) expõe que:

Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: *se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.*

É importante que o/a docente perceba que a avaliação só tem sentido se os resultados permitirem uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. Ela precisa ser feita por instrumentos capazes de manifestar a aprendizagem dos alunos. De acordo com a Revista Nova

Escola (2001), existe diversos instrumentos para analisar o desempenho do aluno e fazer com que todos se integrem ao processo de aprendizagem; nela são citadas *nove maneiras de avaliar, porém nesse estudo traremos somente algumas delas*:

Prova objetiva

Definição - Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível.

Função - Avaliar o que aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo.

Vantagens - É familiar às crianças, simples de preparar e de responder e pode abranger grande parte do exposto em sala de aula.

Atenção - Foque as questões somente em conteúdos já trabalhados em sala.

Planejamento - Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção; elabore as instruções sobre a maneira adequada de responder às perguntas.

Análise - Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas

Como utilizar as informações - Analise as questões que todos os alunos acertaram e retome os conteúdos referentes àquelas que a maioria da turma errou (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18 e 19).

Como podemos perceber, a prova objetiva é instrumento avaliativo que dá ao/a professor/a a possibilidade de abordar praticamente todo o conteúdo trabalhado, de fácil acesso aos alunos, assim como representa uma praticidade na hora da correção pelo/a docente. Porém, o/a professor/a precisa ficar atento para analisar o resultado dos acertos e erros dos alunos.

Prova dissertativa

Definição - Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e explicar.

Função - Verificar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular ideias e redigi-las.

Vantagens - O aluno tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão.

Atenção - Defina o número de questões pensando no tempo que os alunos terão para resolver cada uma delas.

Planejamento - Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar suas respostas.

Análise - Defina o valor de cada pergunta e atribua pesos à clareza das ideias, à capacidade de argumentação e à conclusão.

Como utilizar as informações - Após a correção das provas, discuta coletivamente algumas questões respondidas de diferentes modos pelos alunos (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18-19).

A prova dissertativa é um instrumento que requer mais conhecimento e habilidade do aluno para interpretar e redigir as respostas, assim como dar mais liberdade de expor suas ideias, opiniões ou argumentos, fora que a prova dissertativa instiga o aluno a desenvolver seu olhar crítico acerca das questões abordadas.

Seminário

Definição - Exposição oral para um público leigo, utilizando a fala e materiais de apoio adequados ao assunto.

Função - Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz.

Vantagens - Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa, planejamento e organização das informações; desenvolve a comunicação oral em público.

Atenção - Apresentar um conteúdo estudado não significa memorizá-lo.

Planejamento - Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia e fontes de pesquisa, esclareça os procedimentos apropriados de apresentação; defina a duração e a data da apresentação; e traga bons modelos de referência.

Análise - Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão. Estimule a classe a fazer perguntas e emitir opiniões.

Como utilizar as informações - Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18-19).

O Seminário é um instrumento que proporciona momentos de aprendizagem tanto para quem expõe o tema como para quem assiste à exposição, além de ter muitas variáveis que o/a professor/a pode avaliar como apresentação, expressão oral, utilização adequada dos recursos de apoio, é um ótimo instrumento de avaliação. Esse instrumento já prepara os alunos para futuras apresentações acadêmicas, pois a existência desse instrumento é muito forte nas instituições superiores de ensino.

Trabalho em grupo

Definição - Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal etc.) realizadas coletivamente.

Função - Construir conhecimentos de forma colaborativa.

Vantagens - A interação é um fator de aprendizagem. Por isso as trocas horizontais são muito importantes.

Atenção - Esse procedimento não tira do professor a necessidade de buscar informações para orientar as equipes. Nem deve substituir os momentos individuais de aprendizagem.

Planejamento - Proponha uma série de atividades relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos necessários e indique os materiais básicos para a consecução dos objetivos.

Análise - Acompanhe os grupos, intervenha e dê mais atenção àqueles que não estão conseguindo produzir.

Como utilizar as informações - Observe se houve participação de todos e colaboração entre os colegas, atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18-19).

Este instrumento quando não é bem acompanhado pelo/a professor/a gera desconforto entre os alunos, em que frequentemente há alunos pouco participativos no processo e com possibilidade de ter a

mesma avaliação; por isso é muito importante que o/a professor/a esteja atento e que avalie não só o produto final, mas todo o processo.

Debate

Definição - Discussão em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico.

Função - Aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes.

Vantagens - Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito.

Atenção - Como mediador, dê chance de participação a todos e não tente apontar vencedores, pois em um debate deve-se priorizar o fluxo de informações entre as pessoas.

Planejamento - Defina o tema, oriente a pesquisa prévia, combine com os alunos o tempo, as regras e os procedimentos; mostre exemplos de bons debates. No final, peça relatórios que contenham os pontos discutidos. Se possível, grave a discussão para análise posterior.

Análise - Estabeleça pesos para a pertinência da intervenção, a adequação do uso da palavra e a obediência às regras combinadas.

Como utilizar as informações - Crie outros debates em grupos menores; analise o vídeo e aponte as deficiências e os momentos positivos. (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18 e 19).

Instrumento de avaliação importante para o desenvolvimento de habilidades de argumentação, oralidade e de escuta, além de estimular o respeito à opinião do outro sem, com isso, deixar de defender seu ponto de visto com argumentos convincentes.

Autoavaliação

Definição - Análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem.

Função - Fazer o aluno adquirir a capacidade de analisar seu percurso de aprendizagem, tomando consciência de seus avanços e de suas necessidades.

Vantagens - O aluno torna-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade sobre ele, aprende a enfrentar limitações e estabelecer prioridades.

Atenção - O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender.

Planejamento - Forneça ao aluno um roteiro de auto avaliação, definindo as áreas sobre as quais você gostaria que ele discorresse; liste habilidades e conteúdos e peça que ele indique aquelas em que se considera apto e aquelas em que precisa de reforço.

Análise - Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes para o planejamento das próximas intervenções.

Como utilizar as informações - Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou em grupo para ajudá-lo a superar as dificuldades (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18 e 19).

A autoavaliação possibilita ao aluno refletir sobre o próprio desempenho e é um meio eficiente para aprender a identificar e corrigir seus erros. O aluno precisa tomar consciência de seu percurso de aprendizagem e se responsabilizar pelo empenho em avançar. Nesse processo, o papel do professor é essencial para replanejar intervenções que ajudem o aluno a superar as dificuldades.

Observação

Definição - Análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas.

Função - Seguir o desenvolvimento do aluno e ter informações objetivas sobre sua participação em sala.

Vantagens - Perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo.

Atenção - Faça anotações no momento em que ocorre o fato; evite generalizações e julgamentos subjetivos; considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem.

Planejamento - Elabore uma ficha organizada (check-list, escalas de classificação) prevendo atitudes, habilidades e competências que serão

observadas. Isso vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação dos dados.

Análise - Compare as anotações do início do ano com os dados mais recentes para perceber o que o aluno já realiza com autonomia e o que ainda precisa de acompanhamento.

Como utilizar as informações - Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso (NOVA ESCOLA, 2001, p. 18 e 19).

A observação é um instrumento de avaliação que está presente no cotidiano de sala de aula, mas é importante o/a professor/a estabelecer momentos propícios para observar o desenvolvimento do aluno. A observação permite que ele trace o diagnóstico da turma e possa elaborar/planejar intervenções que favoreçam a aprendizagem da turma.

Como podemos perceber, muitos são os instrumentos de avaliação, portanto, cabe ao professor definir os que serão utilizados para melhor acompanhar o processo de aprendizado de seus alunos. Não existem instrumentos específicos de avaliação capazes de detectar a totalidade do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. É diante da limitação que cada instrumento de avaliação apresenta que se faz necessário pensar em instrumentos diversos e mais adequados com suas finalidades, para que deem conta, juntos, da complexidade do processo de aprender. Os instrumentos de avaliação devem permitir ao professor colher informações sobre o processo de aprendizado dos alunos, para que diante das informações, planeje e replaneje intervenções adequadas à superação das dificuldades apresentadas.

A visão dos sujeitos pesquisados a cerca da avaliação escolar

A partir dos dados coletados percebemos as concepções que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Unidade de

Educação Básica Henrique de La Roque Almeida, anexo União de Moradores, na cidade de São Luís – MA têm sobre a avaliação da aprendizagem. O questionário aplicado de forma remota, encaminhado para os email das professoras pesquisadas buscou obter com clareza os dados relevantes à pesquisa; constituiu-se de seis questões fechadas de múltipla escolha. Na aplicação remotamente, foi sugerido ainda que as sujeitas da pesquisa marcassem mais de uma afirmativa em cada questão, se assim desejassem.

Dessa maneira, iniciamos o questionário com a seguinte questão:

1) O que é avaliar?

1. Avaliar é aplicar teste.
2. Avaliar é verificar se os objetivos foram alcançados.
3. Avaliar é verificar o conhecimento do aluno no dia a dia.

Ao serem questionadas sobre o que é avaliar, as seis professoras pesquisadas responderam com certo consenso, que avaliar é além de verificar se objetivos foram alcançados, é também verificar o conhecimento do aluno no dia a dia, totalizando assim 100% das respostas semelhantes entre os pesquisados. Sobre isso, Luckesi (2008, p. 66), ressalta que:

a avaliação da aprendizagem existe com o proposito de garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação.

O essencial é que esse propósito de avaliação seja conhecido, praticado e aceito por todos os professores, pois o que se vê no cenário educacional de hoje é uma avaliação excludente e classificatória, enquanto

que deveria ser um instrumento capaz de qualificar o educando em sua aprendizagem.

2) Por que avaliar?

1. Porque a escola exige uma nota.
2. Para verificar se os objetivos foram alcançados.
3. Para acompanhar o desenvolvimento do aluno.
4. Para verificar o que é preciso retomar.

Avaliar para acompanhar o desenvolvimento do aluno foi a resposta dada por 100% das entrevistadas e, dentre estas, quatro professoras afirmaram também que além de acompanhar o desenvolvimento do aluno, avaliam por que a escola exige uma nota.

Para essa pergunta, Vasconcellos (2007) diz que podemos encontrar uma gama de respostas. Avaliar para atribuir nota, registrar, mandar a nota para a secretaria, cumprir a lei, verificar, constatar, medir, classificar, mostrar autoridade, conseguir silêncio em sala de aula, selecionar os melhores, discriminar, mostrar quem é incompetente, comprovar o mérito individualmente conquistado, dar satisfação aos pais, não ficar fora da prática dos outros professores, ver quem pode ser aprovado ou reprovado, eximir-se de culpa, incentivar a competição, preparar o aluno para a vida, detectar avanços e dificuldades, saber quem atingiu os objetivos, ver como o aluno está se desenvolvendo, diagnosticar, tomar decisões, acompanhar o processo de construção do conhecimento, estabelecer um diálogo educador-educando - contexto de aprendizagem, avaliar para que o aluno aprenda mais e com qualidade.

Quando se fala em avaliação é fundamental que se dê relevância aos objetivos da educação escolar, pois deles é que derivarão os critérios de análise do aproveitamento. A avaliação escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade, ao Projeto Político-Pedagógico da

instituição. É justamente aqui que encontramos uma distorção, pois de modo geral não se percebe a discrepância entre a proposta de educação e a prática efetiva. Em parte, isso ocorre em função de uma prática de planejamento meramente formal, levando os professores a esquecerem de quais foram os objetivos propostos. Temos que superar essa contradição através da reflexão crítica e coletiva sobre a prática.

3) Quais os instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?

1. Provas orais.
2. Provas escritas.
3. Seminários.
4. Trabalhos individuais e em grupo.
5. Participação em sala.

Quanto aos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos sujeitos da pesquisa, obtivemos as seguintes respostas: provas escritas, participação em sala, trabalhos individuais e em grupos. São vários os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar a aprendizagem do aluno, no entanto, todos os professores pesquisados preferem continuar adotando a prova escrita como principal instrumento avaliativo, mesmo sabendo que a mesma, ao ser aplicada de forma incoerente e totalmente tradicional, pode prejudicar a aprendizagem do aluno.

É preciso lembrar que o ensino em aula não tem como finalidade preparar alunos para provas, não importa o tipo de instrumento utilizado, mas para aumentar sua capacidade de interpretar linguagens as mais diversas possíveis, motivo pelo qual pensamos que, quanto maior a precisão da linguagem usada pelo professor, mais ele estará facilitando o desenvolvimento do aluno em sua competência de interpretar linguagens em contextos variados (MORETTO, 2009, p.87).

O que se evidencia na prática educativa é que a avaliação ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia de exames, isto quer dizer que a avaliação é vista como sinônimo de provas e testes a serem aplicados aos alunos para medir a aprendizagem.

4) Qual a função da avaliação no contexto escolar?

1. Manter a ordem e a disciplina.
2. Motivar o aluno ao estudo.
3. Direcionar o processo ensino-aprendizagem rumo aos objetivos propostos.
4. Classificar o aluno, aprovando-o ou reprovando-o.

No que tange à pergunta sobre a função da avaliação no contexto escolar, 80% das entrevistadas concordaram que a função da avaliação é direcionar o processo ensino-aprendizagem rumo aos objetivos propostos, enquanto que 20% afirmaram ainda que a função da avaliação é também, classificar o aluno, aprovando-o ou reprovando-o.

A importância da avaliação, bem como de seus procedimentos, tem variado com o passar dos tempos em decorrência das tendências de valorização que se acentuam em cada época. Porém, um posicionamento significativo dado ao sentido e objetivo da avaliação desde sempre, é que esta é um processo educativo que objetiva melhorar a aprendizagem.

A avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem tem grande relevância porque permite oferecer informações fundamentais para o processo de tomada de decisões quanto ao currículo e melhora o processo de ensino e aprendizagem. Um programa de avaliação se constitui por funções gerais e específicas.

São funções gerais da avaliação:

- Fornecer bases para o planejamento;

- Possibilitar a seleção e a classificação do pessoal (professores, alunos, profissionais da educação etc.);
- Ajustar políticas e práticas curriculares.

São funções específicas da avaliação:

- Facilitar o diagnóstico;
- Melhorar a aprendizagem e o ensino;
- Estabelecer situações individuais de aprendizagem;
- Interpretar os resultados;
- Promover, agrupar, classificar alunos.

A principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem de todos os alunos. Entendemos, pois, que o sentido maior da avaliação é: avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor (VASCONCELLOS, 2007, p. 57).

A avaliação funciona como mediadora do trabalho pedagógico, propicia meios para a aprendizagem dos alunos, contribui para a efetiva construção do conhecimento, para o aprimoramento do trabalho do professor e da gestão da escola como um todo. Ela deve ser vista como referência não só pelo professor, mas também pelos alunos, no sentido de que é o instrumento capaz de contribuir para a qualidade da aprendizagem.

5) Que tipo de avaliação você usa?

1. Avaliação contínua;
2. Avaliação formativa;
3. Avaliação diagnóstica;
4. Avaliação somativa.

Notamos que o tipo de avaliação mais usado na escola é a avaliação diagnóstica, pois 50% das respostas obtidas mostram que as sujeitas pesquisadas utilizam esse tipo de avaliação com mais frequência. Também é importante ressaltarmos que 30% das respostas referem-se à avaliação somativa e que 20% correspondem às avaliações contínua e formativa. Percebemos que os tipos de avaliação são utilizados de forma bem diversificada pelos professores da referida escola. Diante de tais respostas, um fator que nos chama a atenção é se realmente todas as professoras têm real conhecimento do que vem a ser cada tipo de avaliação e em quais momentos estes são e/ou podem ser usados.

O propósito da avaliação diagnóstica é permitir que o/a professor/a possa conhecer o aluno e perceber se este tem condições de cursar a série a qual está matriculado. Uma avaliação diagnóstica pode e deve ser feita e refeita em qualquer momento que o/a professor/a ou a escola detectarem problemas graves de aprendizagem, motivação, rendimento, entre outros. Ao identificar essas características no aluno e/ou na turma, o/a professor/a pode traçar objetivos visando que cada aluno alcance o sucesso em sua trajetória escolar.

6) A avaliação da aprendizagem consiste em um momento de replanejamento da ação pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem?

1. Não, ela serve apenas para obter resultados e classificar ou desclassificar os alunos.
2. Não, ela serve apenas para replanejar a ação pedagógica.
3. Sim, pois é através desse momento de replanejamento que a atuação do professor melhora a cada dia.
4. Em parte, pois a avaliação da aprendizagem serve exclusivamente para diagnosticar as dificuldades dos alunos.

A partir da análise dessa questão, observamos que aproximadamente 84% das respostas referem-se à alternativa 3, isto quer dizer que a maioria

das professoras concordam que a avaliação da aprendizagem deve ser vista também como um momento de replanejar a ação pedagógica afim de que a atuação e o trabalho do/a professor/a melhorem a cada dia no contexto de sala de aula.

É importante ressaltarmos que aproximadamente 16% das respostas foram voltadas para a alternativa 4, pois para as professoras a avaliação da aprendizagem serve exclusivamente para diagnosticar as dificuldades dos alunos e, somente em alguns casos pode servir como instrumento de replanejamento da ação educativa.

A avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz (LUCKESI, 2008, p. 58).

Destarte, a avaliação da aprendizagem é um instrumento educativo que o/a professor/a utiliza exclusivamente em prol de detectar as competências e habilidades do educando em relação a aprendizagem e que quase sempre é utilizada de maneira inadequada por parte do/a professor/a. A falta de conhecimento e a insistência em adotar métodos tradicionais ainda persistem nas escolas e em muitos professores; por conta disso, a avaliação é vista como meio classificatório e não como suporte de qualificação do educando.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo investigar as concepções que os professores têm acerca da avaliação escolar, de verificar se a mesma é compreendida como um instrumento que favorece o replanejamento da

ação pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem como já mencionada anteriormente.

Ao observarmos a realidade da UEB Henrique de La Roque Almeida anexo União de Moradores, percebemos que o trabalho pedagógico é feito em conjunto e que todos os responsáveis pelos avanços no processo educativo se envolvem ativamente. A avaliação é vista como fator determinante do aprendizado e da qualidade de ensino na escola. Os instrumentos avaliativos adotados pelos professores são acompanhados desde sua elaboração até sua correção; a prova escrita é minuciosamente analisada pelas professoras já que a escola não disponibiliza de coordenação pedagógica, ou seja, as professoras por responsabilidade com a educação acatam o compromisso coletivo de fazer o melhor em prol do desenvolvimento educativo da escola.

Apesar de todos os métodos adotados pela escola para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, ainda é possível percebermos que muitas professoras precisam compreender o real significado da avaliação escolar, pois no decorrer das respostas obtidas no questionário, notamos uma visão de educação baseada na vertente tradicional. O ponto chave da educação deve ser o aluno, sustentado no aprender a aprender, saber pensar, ser crítico e analítico. E é dentro dessa perspectiva que a avaliação deve desenvolvida no contexto escolar, contemplando aspectos qualitativos e não quantitativos. O/a docente deve rever sua prática pedagógica, procurar desenvolver um conteúdo mais significativo e uma metodologia mais participativa e, assim, adotar uma avaliação contínua, reflexiva, crítica, emancipatória e diagnóstica.

Esperamos que as escolas revejam seus conceitos e filosofias para que, com isso, consigam minimizar a exclusão dos alunos da escola e conseqüentemente da sociedade. A superação da avaliação seletiva e excludente é uma questão de compromisso da gestão da escola com o

aluno e com a sociedade. Esse compromisso virá em decorrência de estudos e reflexões compartilhadas em torno das concepções de sociedade, educação, ensino, aprendizagem que contribuirão para a elaboração de uma nova concepção de avaliação para dar conta de uma escola mais comprometida com os processos educativos e com o destino de tantas crianças e jovens que por ela perpassam. Desse modo, avaliar é um ato complexo que tem que ser feito e pensado com responsabilidade e comprometimento ético e moral.

Referências

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas-SP. Papyrus, 1996.

DUARTE, Ana Lucia Cunha e; SANTOS, Yslena Linhares dos. **Planejamento e Avaliação Educacional**. São Luís: UEMA – NEAD, 2006.

HAIDT, Regina Celia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7ª ed. São Paulo, 2003;

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação e Educação Infantil – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 18ª Ed. Porto Alegre. Mediação. 2012.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Ed. Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Ed. Cortez. São Paulo, 1996.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19 ed. - São Paulo. Cortez, 2008.

MÉNDEZ, Manuel Álvarez. **Entrevista Revista Pátio**. Ano IX, n° 34. Porto Alegre: Editora Artimed, 2005 (p. 27-27).

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9° edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICK, Clifton. **Aprender e Ensinar**. 9ª Ed. Belo Horizonte. 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. 3ª Ed. Brasília, 2001.

REVISTA Mundo Jovem. **Avaliar, muito mais do que atribuir uma nota**. Outubro de 2014, n° 451, ano 52.

REVISTA Nova Escola. Ed. 191, Abril de 2006, Brasil.

_____. Ed. 147, Novembro de 2001, Brasil.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17ª Ed. São Paulo: Libertad, 2007.

_____. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Práxis Transformadora**. Ed. Libertad. São Paulo, 1998.

Capítulo 16

Elementos para uma análise crítica da estrutura e organização do Sistema Educacional Brasileiro: aspectos históricos e ideológicos

Danielle Cabral Marinho

Introdução

Para se compreender os elementos históricos que favorecem a estrutura hierarquizada das instituições educacionais e a luta pela efetivação dos princípios democráticos, faz-se necessário realizar uma abordagem histórica da administração, observando que os mecanismos econômicos estão implícitos nas políticas educacionais que, por sua vez, contribuem para a perpetuação do *status quo*.

Partindo dessa premissa, o trabalho encontra-se estruturado em dois capítulos, onde o primeiro recorre à contextualização histórica da administração empresarial, fazendo um resgate da abordagem clássica, suas estruturas e objetivos na busca de um melhor entendimento dos princípios administrativos e das características da sociedade capitalista; o segundo aborda a influência das políticas na estrutura e organização da educação brasileira, focando os aspectos político e econômico, a partir da realidade concreta do sistema educacional brasileiro.

Contextualização Histórica: A Relação entre Administração Empresarial e Gestão Educacional

A gestão envolve processos gerenciais e técnico-administrativos que se constituem no âmbito de uma organização ou unidade social, ambiente no qual as pessoas interagem entre si para alcançar objetivos específicos. A organização e a gestão encontram-se subordinadas à Administração,

porém, se tomarmos a organização como entidade social aliada à gestão, estas irão contemplar processos mais amplos do que a própria Administração.

A sociedade moderna é essencialmente uma sociedade organizacional, haja vista que, a qualidade de vida das pessoas depende em grande parte, de organizações públicas e/ou privadas, tais como, as que fornecem água e energia, as que oferecem segurança pública e as que prestam os serviços de saúde e os serviços educacionais, assim como muitas outras organizações que influenciam diretamente nas condições de vida de uma sociedade. Tendo em vista que, a principal finalidade de uma organização, em geral, públicas e privadas, é o direcionamento de objetivos específicos que só podem ser alcançados através da ação coordenada de grupos de pessoas.

Portanto, para se compreender a trajetória da gestão, faz-se necessário recorrer aos antecedentes históricos da Administração mediante a articulação dos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais no delineamento dos modelos de administração empresarial e os seus pressupostos para o âmbito educacional.

Concepções da Administração Clássica

O contexto da Administração constitui-se de um legado histórico acumulado por filósofos, economistas, físicos, empresários, etc. Acerca desse fato, vários registros – papiros egípcios e textos bíblicos – relatam que desde os tempos mais remotos já existia a necessidade de dirigir, planejar, organizar e controlar, princípios, estes denominados como funções administrativas.

É relevante que se entenda inicialmente, O que é a Administração? “A Administração é o processo ou atividade dinâmica, que consiste em tomar decisões sobre os objetivos e recursos. O processo de administrar

(ou processo administrativo) é inerente a qualquer situação em que haja pessoas utilizando recursos para atingir algum tipo de objetivo [...]” (MAXIMIANO, 2000, p. 25).

Além, da tomada de decisões em prol dos resultados esperados (objetivos), Paro (2001, p. 18-19) considera que: “[...] a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos”.

Assim, evidencia-se que o uso racional, diz respeito ao alcance de objetivos a partir dos meios que dispõem para realizá-lo, sendo a atividade administrativa não só exclusiva, mas essencial à vida humana. Tanto no processo da divisão social do trabalho, quanto no processo de produção, existe a necessidade da utilização do esforço humano nas relações do homem com a natureza através dos recursos materiais e conceituais. E este esforço quando utilizado racionalmente, reluz o campo de interesses teórico-práticos da Administração, e o esforço humano coletivo faz referência às relações que os homens estabelecem entre si no interior do processo administrativo.

Assim, torna-se relevante relatar um marco na história da humanidade que mudou todo o panorama da época e que despontou direcionamentos. Pois, embora a Administração tenha referências nos registros da Antiguidade mencionados anteriormente, o nascimento da Ciência da Administração só ocorreu no século XX.

Com a criação da máquina a vapor no século XVIII e sua aplicação à produção, se desestruturou o modo de produção e de vida deste período, que propiciaram novas concepções econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais, fundamentalmente no que se refere as formas de trabalho. Essas transformações ocorridas fizeram surgir a Revolução Industrial,

uma vez que o modo de produção manufatureiro, caracterizado pela presença de mestres e aprendizes, que detinham o conhecimento de todo o processo de transformação da matéria-prima até o produto final, realizado em pequenas oficinas, cedeu espaço às indústrias e a um outro processo de produção, o maquinofatureiro. Esse processo é caracterizado pela alta escala de produção em série e pela realização de tarefas fragmentadas e repetitivas, pressupondo desta forma, aspectos completamente técnicos e especializados.

No entanto, as operações necessitavam de orientações científicas, tendo em vista que a improvisação e o empirismo não mais atendiam a esta nova sociedade em que estava se formando, levando-se em consideração o processo acelerado de urbanização, a solidificação do sistema capitalista e a formação da classe proletária. Assim, no início do século XX surgem os trabalhos pioneiros para a organização das bases científicas da Administração, diante do aumento do consumo, e do crescimento acelerado e desorganizado das empresas, houve a necessidade de aumentar a eficiência e a competência das organizações. Estes pressupostos deram origem a primeira escola da Administração, a chamada abordagem clássica, desenvolvida em destaque por dois engenheiros que propuseram ideias, ora opostas, ora complementares.

Em função dos traços distintos essa abordagem desdobra-se em duas correntes: A Administração Científica desenvolvida nos Estados Unidos por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) que apontou princípios ligados ao aumento da produtividade por meio do aumento da eficiência dos operários, para tanto, decompôs movimentos e processos de trabalho com o objetivo de aperfeiçoá-los e racionalizá-los, através do que ficou conhecido como o estudo dos “Tempos e Movimentos”, outro trabalho que também recebeu destaque foi a Organização Racional do Trabalho (ORT) com a finalidade de substituir a improvisação pelos métodos científicos.

Com base em tais procedimentos, esta escola considera que os problemas organizacionais devem-se a fatos meramente técnicos e administrativos, uma vez que para Taylor o operário é negligente e irresponsável, sendo influenciado exclusivamente pelos aspectos econômicos – *homo economicus* – ao passo que sob a ótica dessa concepção não existe contrapontos entre os interesses do capital com os do trabalho, pois ambos se complementam nas relações produtivas.

A outra corrente é a Teoria Clássica desenvolvida por *Henri Fayol* (1841-1925) em 1916, na França propagando-se rapidamente por toda Europa. Enquanto Taylor enfatizava a tarefa realizada pelo operário, Fayol buscava enfatizar inicialmente o trabalho do gestor ou administrador, tendo vista a estrutura que a organização deveria obter para ser eficiente, ao passo que além dos recursos físicos ele também se preocupou com as funções administrativas, compreendendo a organização como um corpo social, constituído por vários órgãos (departamentos) de modo priorizava o sistema racional de regras e de autoridade.

Para Fayol, a administração é uma atividade que demanda planejamento, organização, comando, coordenação e controle, para tanto, designou princípios administrativos à gerência, pois entendia que esta era uma função distinta das demais, como as técnicas, as comerciais, as financeiras, de segurança e contábeis, assim apresentadas por ele como atividades básicas de uma organização, encontrando-se a gerência integrada à atividade administrativa.

Acerca desse fato, cabe ao gestor tomar decisões, definir diretrizes, estabelecer metas e atribuir responsabilidades aos funcionários da organização, para alcançar essa administração eficaz proposta por Fayol. Sendo assim, ele elencou quatorze princípios que enfocam tal administração inserida na sua abordagem anatômica e estrutural. De acordo com Chiavenato (2000, p. 86) “[...] Tudo em *Administração* é uma

questão de medida, de ponderação e bom senso. Tais princípios, portanto, são maleáveis e adaptam-se a qualquer circunstância, tempo ou lugar”.

Nesta concepção a gestão é a principal fonte de energia de uma organização. Desse modo, se por um lado a teoria científica de Taylor buscava a eficiência do trabalho operacional, por outro, Fayol buscava a organização da empresa e a do papel do dirigente.

Da Administração Empresarial à Gestão Educacional

As características da abordagem clássica da administração de empresas, mencionadas anteriormente, quando aplicadas no ambiente educacional, estabelecem um elo entre a gestão empresarial e a gestão educacional, percebendo-se que o surgimento dessas abordagens partiu de estudos realizados em empresas capitalistas nas quais apresentaram resultados satisfatórios que implicam na transição de pressupostos genuinamente lucrativos às demais organizações. No âmbito educacional, estas teorias são aplicadas com a proposta de promover o funcionamento da escola de acordo com as expectativas criadas pela sociedade.

Nessa trajetória do processo administrativo, revelam-se duas teorias: uma construída pelos que gerenciam a educação, ou seja, os administradores escolares que defendem a validação de suas proposições teóricas centradas em bases científicas, onde garantem o mesmo padrão de eficiência no que diz respeito aos objetivos a serem alcançados pela escola à luz das teorias administrativas; outra, do lado dos administradores empresariais, que se esforçam em construir uma teoria que generalize a sua prática em quaisquer organizações, pois, a teoria defendida pelos empresários dependerá da relação que esta possuir com a sociedade capitalista, uma vez que essa generalização não acontecerá apenas através de seus estudos, mas através de uma teoria que venha englobar a prática administrativa em quaisquer organizações.

Partindo da premissa de que princípios e métodos da organização escolar partem das teorias e experiências administrativas apontadas, observa-se que muitas características, vigentes nas empresas industriais, comerciais e de serviços divergem-se dos objetivos das escolas. De modo que no âmbito educacional os objetivos estão voltados exclusivamente para a formação de pessoas, em que se configura o caráter interativo das ações coletivas que se voltam prioritariamente para o aspecto qualitativo.

A essência do processo administrativo que permeia as organizações é a tomada de decisão. E para que o processo decisório seja aplicado com excelência, o gestor recorre às funções administrativas. Desse modo, entende-se que gestão é uma ação sistemática e intencional que mobiliza recursos e pessoas para o alcance dos objetivos da organização.

As concepções que se tem de gestão e direção variam de organização para organização, pois cada uma assume conceitos de acordo com os seus objetivos e perspectivas sociais. De acordo com Libâneo (2004, p. 101) “[...] A direção é um princípio e atributo da gestão, [...] a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível. ”

Influência das políticas no sistema educacional brasileiro

Diante do que foi exposto, acerca das mudanças ocorridas no modo de produção e nas relações de trabalho, observa-se que o capitalismo influenciou rigorosamente na forma em que a sociedade se reorganizou, por meio das relações de exploração de uma classe de pessoas sobre a outra, culminando com a apropriação do produto do trabalho alheio, uma vez que o trabalho produz um excedente nessa sociedade – conceituado por Marx como “mais-valia” – pois, sem essa produção excedente não seria possível sua apropriação por outros. Como por exemplo, nas sociedades

primitivas onde o homem produzia apenas o essencial para sua subsistência e não deixava excessos, apresentava-se livre de qualquer exploração. Todavia, não é o fato de uma parte da população ser explorada pela outra – exploração do trabalho – que a torna exclusiva da sociedade capitalista, mais a forma que o processo de produção assume (“mais-valia”), uma vez que a exploração já existia nas sociedades não-capitalistas.

O século XX, em quase sua totalidade ficou caracterizado pela exploração do trabalho vigorado pela era taylorista/fordista. Onde o trabalhador neste período tornava-se uma espécie de peça fundamental para o crescimento do lucro capitalista, tendo em vista que, enquanto a remuneração fosse baixa e a exploração fosse alta, aumentaria concomitantemente o lucro do capitalista, fazendo com que o trabalhador deste século fosse penalizado com um trabalho massificado, embrutecedor, repetitivo e conseqüentemente mal pago, o que representa ganho do capital sobre o trabalho. Este modelo propiciou um grande número de empregos e uma evidente diminuição nos salários, de tal forma que o trabalhador ganhou condições precárias e atividades repetitivas e fragmentadas com longa jornada de trabalho, possibilitando a automatização da produção, através da maximização da ação mecânica, sem nenhuma participação do operário na organização do trabalho.

As lutas entre capital e trabalho nos anos 60, causaram o aumento do valor da força de trabalho, que marcou o início da crise do capital causada pela queda da taxa de lucros no início dos anos 70, pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, pela hipertrofia da esfera financeira, pela maior concentração de capitais, pela crise do Welfare ou do “Estado do bem-estar social” e ainda, pelo incremento acentuado das privatizações. No que se refere à crise do capital, Antunes (2000, p. 31) diz que:

Como resposta a sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]

O processo regido pelos princípios neoliberais estabelece o livre mercado entre as nações de forma que somente as instituições mais competentes e produtivas são capazes de competir entre si, é interessante relatar que no enfoque da competição para Adam Smith existe um mecanismo abstrato denominado por ele como “mão invisível” que governa o mercado. Dessa forma, inseriu-se na sociedade um status de desenvolvimento sustentado pelo progresso da ciência e da tecnologia que impulsionou o processo de produção e a circulação acelerada das mercadorias. Observa-se então, a formação de um “Estado global” composto por agentes hegemônicos que dispõem de plena autonomia dentro do mercado mundial, ao passo que limita a regulamentação dos Estados nacionais. Através dessa nova ordem política e econômica, pode-se perceber a integração entre as nações dominantes através das instâncias criadas para concentração do poder mundial. Como por exemplo, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que surgiu em 1944 após a Segunda Guerra Mundial para fornecer empréstimos com a finalidade de reconstruir os países destruídos pela guerra. Segundo Ney (2008, p.59):

O BIRD se transformou em banco de desenvolvimento, pois a reconstrução da Europa já não necessitava mais de tais recursos e, posteriormente, volta-se para financiar projetos de infra-estrutura nos países em desenvolvimento, até se tornar o maior organismo mundial financiador da educação.

Composto por potências dominantes, onde os EUA é o único país que tem direito ao veto nas decisões, o Banco Mundial, como é atualmente chamado, rege ao lado do GATT (General Agreement on Tariffs and Trade), Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio que deu origem a Organização Mundial do Comércio (OMC) em 1986. Outro órgão que compõe o sistema financeiro internacional é o Fundo Monetário Internacional (FMI), criado com o objetivo de controlar a economia dos países, por meio de garantias do valor da moeda e de suas reservas cambiais. Vale ressaltar que grande parte da política é “[...] oriunda dos organismos internacionais [...] é estabelecida e consentida pelos chefes de governo, ministros, secretários e elites dos países endividados que buscam os recursos financeiros a curto prazo [...]” (NEY, 2008, p. 53).

Diante do exposto é de suma importância que se reflita sobre a seguinte afirmação: as instituições escolares seguem orientações das políticas educacionais elaboradas pelos órgãos normativos, no entanto, observa-se que estas orientações estão intrinsecamente relacionadas com a consolidação das ideologias dominantes respaldadas pelo sistema capitalista. Desse modo, compreende-se que as condições exigidas das escolas para atender a demanda do mercado, em que busca profissionais cada vez mais capacitados, refletem na adoção de paradigmas transpostos das organizações empresariais que oferecem resultados em curto prazo para as organizações escolares, por meio da alta eficiência e alta qualidade.

Assim, no âmbito educacional esses paradigmas propõem o surgimento de novas considerações para a análise das organizações escolares, pressupondo competências individuais e coletivas dos agentes escolares, de modo que a soma da qualidade desempenhada por cada um desses agentes configura-se em qualidade total. A tese da qualidade total se remete a um conjunto de princípios e métodos que estabelecem estratégias para as organizações, trata-se de uma teoria inspirada na

experiência de Edwards Deming realizada no Japão depois da Segunda Guerra Mundial. Esta teoria insere pontos fundamentados na flexibilidade, na participação e na cooperação, embora esta teoria institua uma abordagem democrática nas organizações, ainda apropria-se de uma visão muito conservadora nas relações de trabalho, de modo que ela corresponde ao predomínio do capitalismo. Segundo Gadotti (2000, p. 218):

[...] Os conceitos apropriados pela teoria da qualidade total só podem ter um sentido emancipador na escola na medida em que seus fundamentos filosófico-políticos forem questionados. Aí, então, deixará de ter pura qualidade total para ser mais, isto é, para ser qualidade humana e social.

Assim, a visão empresarial da qualidade total da educação precisa ser desmistificada, pois quando se pensa na gestão democrática, é necessário que se dê prioridade as qualidades humanas e sociais, baseando-se na descentralização de responsabilidades e nos efeitos positivos da superação de modelos estáticos presentes nas políticas governamentais. Haja vista que somente quando os governantes estiverem “[...] sintonizados com um projeto de sociedade que inclua a escola como uma instituição pública, promotora de direito, de qualidade social e cidadania, podem tratar a gestão educacional sob um novo prisma.” (MELO, 2000, p. 250-251).

Tendo em vista que, as políticas e os programas governamentais de educação se concretizam nas organizações escolares, deve-se atentar para que estes, não continuem a serem desenvolvidos em gabinetes, ouvindo-se apenas as imposições do Banco Mundial, pois assim nos distanciamos da construção de uma escola pública de qualidade, com base na gestão democrática e em profissionais comprometidos com a garantia do direito ao exercício pleno da cidadania.

A descentralização tem sido um tema recorrente na área da administração pública. [...] Gestão escolar, autonomia escolar, processo decisório escolar são todos termos utilizados para descrever a abordagem participativa para a gestão descentralizada do sistema de ensino. A gestão escolar tem várias facetas interligadas: realocação do planejamento, da solução de problemas e do processo decisório; alguma alocação de recursos e alguns elementos de estrutura organizacional/educacional dentro da escola. A ênfase na gestão escolar democrática visando construir a autonomia da escola, assumida pelos sistemas educacionais brasileiros, é coerente com a tendência mundial das políticas educacionais. (LUCK, 2002, p. 27).

Observa-se então, que a estrutura organizacional do sistema educacional no Brasil tem refletido as condições socioeconômicas do país, transmitindo o panorama político, pois o perfil da dimensão político-social da realidade, as reflexões sistemáticas e contextuais sobre os problemas da mesma, além das diretrizes instituídas pelo plano geral de desenvolvimento, asseguram as condições para estabilização de uma política educacional do sistema de educação. Sendo bem visível que “A política educacional fornece as diretrizes que orientarão o processo educativo que será desenvolvido em todo o espaço abrangido pelo sistema educacional, porém sua fixação é uma decisão política e, portanto, sujeita à disposição política dos governantes [...]” (MARTINS, 2007, p.103). O perfil da realidade educacional concreta em que objetiva-se desenvolver o processo educacional é fornecido ao Governo em forma de pesquisa, cabendo a ele estabelecer, através de legislação competente, a política educacional baseada na adaptação à estrutura social e criação de um Sistema Escolar que seja maleável e flexível, e que possibilite ajustamentos futuros.

Ao observar o contexto político de nosso país, compreende-se que no processo histórico de ordenação e reordenação da sociedade brasileira, são as relações de poder que ditam o avanço ou retrocesso da democratização

da gestão escolar, uma vez que se percebem traços e práticas predominantes de autoritarismo no cotidiano escolar, advindas de épocas remotas da história educacional brasileira. Onde até o debate que urge em torno da gestão democrática da educação, se implanta no empenho pela democratização da sociedade.

Todavia, quando falamos em gestão nos remetemos automaticamente ao modelo que apóia as mudanças conservadoras que dão direcionamento às formas de ver a gestão educacional e a sociedade, uma vez que “[...] A estratégia usada tem até a aparência de novas políticas para melhorar a educação, mas a essência do discurso é facilmente desmistificada se questionarmos o seu caráter público e democratizante e a sua perspectiva de inclusão social.” (MELO, 2000, p. 244).

Assim, quando realmente entendida, a aplicação da qualidade total no interior da escola, percebe-se a proposição da implantação de uma gestão empresarial, que busca resultados de senso prático, além dos procedimentos que prezam pela competitividade como método plausível para a conquista da otimização dos resultados. No entanto, o outro lado dessa estratégia, visa secundarizar a educação pública, por meio de investimentos nos processos de descentralização do ensino, delegando a responsabilidade da educação aos Estados, aos Municípios e a Iniciativa Privada. Entretanto, segundo Gadotti (2004, p. 128) “[...] Municipalizar ou descentralizar o ensino implica uma revisão do próprio sistema. Os programas de municipalização deverão levar a uma nova estrutura do sistema educacional e a mudanças na própria concepção de escola pública.” Diante dos aspectos abordados, torna-se necessário refletirmos acerca do conceito de sistema, pois como afirma Chiavenato (2000, p. 545) podemos destacar duas definições:

[...] A partir da palavra sistema denota um conjunto de elementos interdependentes e interagentes ou um grupo de unidades combinadas que formam um todo organizado. Sistema é um conjunto ou combinações de coisas ou partes, formando um todo complexo ou unitário.

Essas definições mostram-se superficiais, de modo que não revelam as ações refletidas, isto é, a intencionalidade presente nas relações estabelecidas com um sistema macro no qual está inserido. Ao passo que, em um sistema observa-se não só a presença da intencionalidade, mas, a unidade, a variedade, a coerência interna e a coerência externa, características bem explicitadas por Saviani (2000, p. 77) a partir do destaque de sua estrutura dialética:

[...] intencionalidade implica os pares antitéticos sujeito-objeto, consciência-situação (toda consciência é consciência de alguma coisa). A unidade se contrapõe à variedade, mas também se compõe com ela para formar o conjunto. A coerência interna, por sua vez, só pode se sustentar desde que articulada com a coerência externa. Do contrário, ela será mera abstração. Por descuidar do aspecto da coerência externa é que os sistemas tendem a se desvincular do plano concreto esvaziando-se em construções “teóricas”.

Nota-se então, que a intencionalidade pressupõe uma atitude consciente diante da situação inserida, a unidade revela a dinâmica dos seus elementos para a formação do conjunto e a coerência estabelece a reciprocidade entre os elementos e a relação instituída com a situação, tais condições precisam ser adicionadas à educação sistemática, haja vista que, a educação sistemática requer uma ação consistente sobre a realidade sobre a realidade concreta. Desse modo, a educação deve possibilitar ao aluno condições para a identificação dos problemas de sua sociedade preparando-os para contribuir com soluções.

Um sistema educacional precisa levar em conta os conhecimentos da estrutura da realidade, como o conhecimento dos problemas educacionais de determinada situação histórico-geográfica e fundamentar-se em uma teoria da educação, isto é, para não limitarem-se apenas as atividades assistemáticas, o sistema deve conhecer os problemas e estruturas da realidade para agir sobre eles, já que a criação de uma teoria educacional integra aos problemas o conhecimento para sua solução, dando significado humano à condição de propiciar a passagem da intencionalidade individual à coletiva. Então, através destes argumentos percebe-se que a partir do que diz Martins (2007, p. 47):

[...] a discussão feita em torno da noção de sistema educacional levaram à conclusão de que, em rigor, nunca existiu e, inclusive agora, não existe um sistema educacional brasileiro. Entretanto, o desenvolvimento histórico da legislação demonstra que já se atingiu o estágio de uma estrutura educacional que deverá evoluir, a partir do momento que a ação educativa praticada for intencional, para um sistema educacional.

De fato, está em evidência a falta de integração entre os sistemas de ensino no setor administrativo, implicando na ausência do sistema nacional, pois apesar de:

[...] O regime de colaboração instituído no art. 211 da Constituição Federal e pelo art. 8º da Lei nº 9.394/96 não provocou a articulação necessária entre os vários sistemas de ensino, uma vez que a política existente no país, historicamente, é de competição, e não de colaboração. (LIBÂNEO, 2007, p. 231).

Entende-se assim, que a partir dos elementos mostrados, o Brasil de fato não possui um sistema nacional de educação, haja vista que existem diversos aspectos que implicam na falta de articulação, e dentre eles

destacam-se alguns que se explicitam em nossa sociedade como uma política de divisão de classes, o que dificulta a prática coletiva nas escolas, pois as classes vivenciam conflitos constantes de interesses, o que se torna um obstáculo ao direcionamento dos objetivos – escolas públicas e privadas – além da minorização da realidade vivenciada pela sociedade brasileira, uma vez que a educação nacional busca modelos em outros países, dessa forma, importa uma cultura diferente da nossa, levando o país a uma educação ideológica. Assim:

Como a LDB (Lei 9.394/96) não consagrou um Sistema Nacional de Educação que contemple um projeto articulado, unitário e orgânico de educação, mas mantém a fragmentação e a concorrência na oferta das etapas de ensino, o quadro atual de organização do sistema educacional favorece às propostas de gestão desvinculadas de um projeto maior, embora decisivamente sirvam a determinado projeto. Fazem da escola um lugar de aparente autonomia, ao incentivar a solução dos “pequenos problemas cotidianos”, pelo exercício da criatividade e da busca de parceiros para superação imediata, mesmo que momentânea, das dificuldades encontradas na gestão escolar, deixando claro um certo sentido microinstitucional. (MELO, 2000, p. 244).

Ressalta-se que é necessário compreender não somente o que se passa dentro dos sistemas, mas as trocas que o mesmo realiza com o ambiente externo, pois o sistema escolar tem por objetivo principal proporcionar a escolarização, a partir de seu caráter intencional e sistemático que enfatiza o desenvolvimento intelectual, não descuidando de outros aspectos importantes como o social, o emocional, o físico e o moral. Existem várias ações e reações resultantes de contatos do sistema de ensino com outros sistemas, pois além da relação entre os elementos de um mesmo sistema, estes se relacionam com outros sistemas como é o caso dos sistemas políticos, econômicos, culturais, religiosos, jurídicos entre outros. Por exemplo, quando as escolas recebem verbas do Estado,

ocorrem ações entre os sistemas políticos e econômicos que se envolvem nesse caso com o sistema de ensino.

Assim, os vários sistemas da sociedade em geral, se inter-relacionam com o sistema de ensino, visto que as ideologias econômicas e políticas existentes na sociedade resultam das condições históricas que ditam o domínio sobre os outros. Isto se deve aos elementos internos de um sistema que são responsáveis pela articulação com outros sistemas e com seus participantes. Para organizar a construção e o desenvolvimento de um sistema devem-se levar em consideração os aspectos harmoniosos da organização, além da dinamicidade e das possibilidades de mudanças existentes nos sistemas. Pois quando se pensa na construção de um sistema exclusivamente pautado na ordem e no equilíbrio destacam-se aspectos centrados no princípio da ausência de conflitos, explicitados numa teoria funcionalista. Entretanto, é necessário que se compreendam as contradições existentes nos sistemas, pondo-as em prática através da participação coletiva, com a finalidade de modificá-las, essas características traduzem-se na teoria dialética.

Considerações Finais

No cenário das organizações empresariais várias abordagens se estabeleceram como forma de proporcionar resultados cada vez mais satisfatórios para os seus administradores. Dentre as abordagens que mais se perduraram neste cenário, estão as que se fundamentam na centralização de poder para organizar o seu funcionamento.

Diante desses aspectos, observou-se que esses princípios conservadores e burocráticos também se consolidaram por um longo período nas organizações educacionais, porém não estavam destinados ao alcance dos mesmos objetivos, pois promoviam a estagnação e a dominação da classe trabalhadora, caracterizando a escola como uma

instância reprodutora de suas ideologias. Entretanto, as características analisadas no panorama empresarial reúnem-se num conjunto bem mais amplo, onde seguem em harmonia os sistemas político e econômico, mediante a concretização dos pressupostos capitalistas.

Com base no contexto da gestão educacional, verificou-se uma relação histórica intrínseca com os sistemas anteriormente mencionados, tornando-se evidentes alguns mecanismos de poder em que se respaldam os agentes hegemônicos: arbitrariedade na instituição de políticas educacionais sem conformidade com a realidade escolar; despreparo de gestores escolares por não se ter uma avaliação justa das competências necessárias para se exercer o cargo, tendo vista, que nas escolas públicas ainda se adota o cargo por confiança ou comissionado, configurando-se na maioria das vezes em nepotismo; e importação de modelos ou tendências sejam elas administrativas e/ou pedagógicas desarticuladas com as condições e as reais necessidades das escolas brasileiras.

Contudo, as políticas educacionais, paulatinamente, têm contribuído para estabelecer propostas mais democráticas nas organizações escolares, visto que desde 1988, a Constituição Federal já instituiu ideias democratizantes no processo educativo, como o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática no ensino e o seu preparo para o exercício da cidadania, com base no regime de colaboração entre as esferas públicas, nota-se então, que estes princípios tornam-se fundamentos para a autonomia.

Mas, observa-se que as propostas de descentralização criadas pelo sistema educacional para efetivar a gestão democrática, a igualdade de condições para o acesso e permanência, e a qualidade no ensino, ainda, requerem mudanças em suas concepções e práticas, uma vez que a participação deverá ocorrer em todas as instâncias do sistema, implicando

na superação da visão funcionalista para uma visão dialética das suas unidades, compreendendo o sistema como único e descentralizado.

Portanto, considera-se que a cidadania e a autonomia, pressupõem a ruptura com as instâncias reprodutoras. Assim, a organização educacional poderá atender os seus objetivos sociais, culturais, políticos e pedagógicos, promovendo ações democráticas que transformarão não somente o seu espaço, mas toda a sociedade através dos seus agentes multiplicadores, o que nos leva a acreditar na importância da participação como uma análise crítico-reflexiva dos agentes que contribuirão para a transformação social.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei Darcy Ribeiro. 3.ed. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da Administração**. 6.ed. Rio Janeiro: Campus, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, José do Prado. **Gestão Educacional**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 3.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Introdução à administração**. 5.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2000.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **Gestão educacional**: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000, p. 243-254.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 8.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

Capítulo 17

A repercussão da formação continuada de professores(as) na prática docente

*Thaliana Cruz Dantas
Mônia Lorena do Nascimento da Silva*

Introdução

No cenário educacional brasileiro, a formação de professores(as) sempre foi uma pauta relevante no ambiente das discussões pedagógicas, tomando uma maior dimensão e aprofundamento nos últimos anos. Nesse sentido, entre tantos outros temas dessas discussões, pode-se apontar como exemplo as políticas públicas, questões salariais, condições físicas e materiais para o exercício da docência, valorização da profissão, qualidade do processo de formação, dentre outras.

A respeito da formação do(a) professor(as), trata-se de um campo amplo e complexo, uma vez que é composto por diferentes momentos, entre as quais pode-se destacar a Inicial e Continuada. São etapas distintas e que ocorrem com variações de tempo e espaço, todavia o núcleo central é o mesmo: a capacitação para o exercício da prática docente.

Para a constituição da prática pedagógica são necessários os saberes docentes. Esses saberes são inúmeros e diversificados, sendo oriundos de várias fontes (dos programas escolares, dos livros didáticos, das disciplinas ensinadas, dos conhecimentos pedagógicos, dentre outros), inclusive da experiência do(a) professor(a). A construção desses saberes não ocorre apenas na prática pedagógica, mas originam-se de diferentes espaços e tempo da história do(a) professor(a) (RODRIGUES, 2006, p. 100).

Muitos programas são desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretarias de Educação em prol da formação docente, como, por exemplo, o Programa de Formação de Professores para Educação Básica de Plano de Ações Articuladas (PROFEBPAR) no estado do Maranhão, que buscam constituir ações e metas para a qualificação dos professores brasileiros que ainda não possuem uma formação adequada ao trabalho docente (BRASIL, 2009, p. 46).

A partir desta premissa, acredita-se que seja importante compreender o processo de formação docente atrelada à prática pedagógica, bem como sua relação com o processo de ensino-aprendizagem em seu sentido mais amplo, ultrapassando as concepções tradicionais de professores(as) como meros técnicos reprodutores de conhecimento. Diante disso, este trabalho busca responder a seguinte problemática: Qual a relação da formação continuada de professores(as) atuantes na primeira etapa do Ensino Fundamental com o exercício da sua prática docente?

Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo identificar como o processo de Formação Continuada de professores(as) que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) contribui no exercício da sua prática docente.

Formação docente

As pesquisas em Educação com abordagem nessa temática, têm trazido importantes reflexões sobre o que é a formação do profissional docente, sua prática e seu papel, tanto no processo educacional quanto na sociedade, de maneira geral. Tais pesquisas seguem na direção de movimentos políticos, econômicos, sociais e culturais à medida que estes influenciam o trabalho de professores(as), seja em sua prática, seja no que se espera desse profissional (CUNHA, 2013, p. 34).

Em vista de que o(a) professor(a) tem sua função necessariamente ligada a uma instituição de ensino, em geral escolas e/ou universidades, é indispensável estudar à docência com atenção para o local de trabalho de professor(a) (CUNHA, 2006, p. 35). Essa ligação do(a) professor(a) ao seu local de trabalho é importante para se entender os diferentes focos das pesquisas sobre o trabalho docente ao longo dos anos.

De acordo com o pensamento de Paulo Freire, a formação continuada configura-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional. A formação inicial, nesse sentido, corresponde ao período em que o futuro(a) professor(a), ainda em formação, aprende nas instituições. A formação continuada está relacionada à aprendizagem do(a) professor(a) enquanto profissional, já em exercício da docência. Essa segunda formação ocorre por meio de ações na escola ou mesmo fora dela (SILVA, ARAÚJO, 2005, p. 52) e partem da premissa da condição de inacabamento do ser humano defendida por Freire (1973).

Assim, a formação continuada necessita ser um incentivo à apropriação dos saberes pelo docente por meio de uma prática crítico-reflexiva que leve à autonomia do profissional. A reflexão crítica e permanente é fundamental ao trabalho do (a) professor (a), processo esse que ocorre em um contexto sócio-político-econômico-cultural (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 54).

O objeto de estudo nas pesquisas sobre a formação docente tende a variar de acordo com a visão adotada. Para Garcia, o objeto de estudo dessa área são “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.” (GARCIA, 1999, p. 26). Para o autor, os processos de formação são de longa duração, integrando experiências e oportunidades de variados tipos que proporcionem

crescimento e desenvolvimento profissional. Ainda sobre o objeto de estudo das pesquisas da área, Marli André (2009) adverte:

Há ainda um apontamento geral que se deve fazer a respeito do objeto privilegiado pelos pesquisadores brasileiros sobre formação de professores: ao mudarem radicalmente o foco – dos cursos de formação, para o professor – podem vir a reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação.

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a eles (ANDRÉ, 2009, p. 177).

Assim, é fundamental atentar à responsabilidade dos autores dos trabalhos sobre a formação de professores (as) em não remeter à prática do docente a culpa pelos possíveis fracassos da Educação. Juntamente ao (a) professor (a), também há a responsabilidade de outros envolvidos nos processos educacionais. Dessa forma, é importante que as pesquisas, em vez de reforçar a culpa sobre o (a) professor (a), ajude a quebrar tal paradigma, de que o docente é o único responsável pela Educação.

A Formação Continuada de Professores(a)

Os processos de formação docente perpassam por diferentes naturezas, desde questões legais, políticas e ideológicas até questões da prática profissional e a constituição de saberes específicos para o exercício da profissão. Tal formação ocorre em diferentes níveis. A esse respeito:

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação

continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 227).

Assim, enquanto que a formação inicial visa inserir o então estudante na profissão docente, fornecendo-lhe conhecimentos teóricos e práticos, a formação continuada está voltada para o aprimoramento da prática do(a) professor(a) experiente. É durante a formação continuada que o(a) professor(a) é possibilitado a reflexão e mudanças na sua prática ao tomar consciência de suas dificuldades. Apenas conhecer as dificuldades, no entanto, não é o suficiente; é necessário buscar soluções para as mesmas, o que pode ser feito coletivamente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 228).

A formação do(a) professor(a), mais do que uma formalidade, apresenta-se como uma necessidade devido às rápidas mudanças que ocorrem na sociedade da informação. Tais mudanças têm fortes impactos em toda a sociedade, influenciando e modificando a tomada de decisões, uma vez que incluem fatores como ciência, tecnologia e economia. Dessa forma, a formação continuada traz novas informações e ferramentas ao alcance do profissional (GARCIA, 1999, p. 36).

Feita de maneira colaborativa, a formação continuada demonstra ter o potencial de transformação para práticas mais democráticas de ensino. Dessa forma, é primordial que a escola e órgãos competentes criem ambientes de trabalho que permitam ao(a) professor(a) refletir sobre suas práticas, de maneira crítica para que possam aperfeiçoar a docência. É necessário, também que a formação esteja prevista em documentos oficiais, garantindo-a em diferentes espaços. No que diz respeito à formação de professores(as) da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases

(9.394/96) aborda em alguns trechos sobre a titulação desses profissionais bem como de quem deve ser a responsabilidade pela formação dos docentes. Primeiramente, no artigo 61, é citado que:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL, 1996, p. 22).

Sobre a responsabilidade de tal formação, a lei define em seus artigos seguintes que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, p. 29).

O artigo acima trata-se de um avanço no cenário da educacional nacional, uma vez que estabelece que os professores(as) da educação básica serão formados em nível superior. De acordo com Carvalho (1998), a LDB de 1996 constitui-se como o primeiro momento em que a formação do(a) professor(a) da Educação Básica é prevista como obrigatoriamente em nível superior. Em continuação, no artigo seguinte tem-se que:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, 22).

Com relação a oferta desses cursos, a LDB em seu artigo 63, aponta que os institutos de educação superior serão os órgãos incumbidos do desenvolvimento e aplicação de programas formação de professores(as) inicial e continuada.

Já sobre a responsabilidade por tal formação, no inciso 1º do artigo 62 é determinada a responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios em colaborarem para as formações inicial e continuada dos(as) professores(as). No parágrafo único em seguida, observa-se, especificamente sobre a formação continuada, que a lei garante também que essa formação poderá ocorrer nos locais de trabalho, bem como em instituições de ensino básico e superior. De maneira semelhante, tal garantia também está prevista nos parágrafos II e III do artigo 63.

A respeito da formação continuada acontecer em diferentes ambientes, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 320) explicam que, ainda que as atuais políticas educacionais prevejam a participação de instituições de diversas hierarquias nesse tipo de formação docente, inclusive a LDB, por muitas vezes não é isso que tem acontecido.

Historicamente, o que fica claro é o surgimento de programas e instituições específicos de formação continuada para atender aos interesses do governo, que constantemente não dispõem das condições necessárias para atender às necessidades da formação de professores(as), com profissionais não qualificados o suficiente e, conseqüentemente, uma má formação dos docentes.

De acordo com os autores citados, a formação é um processo de aprendizagem que transpassa dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e da área específica daquilo que se pretende conhecer. Assim, a formação, mais do que um processo de desenvolvimento profissional, também é um processo de desenvolvimento humano. Assim,

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo (ALVARADO-PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010, p. 374).

Em uma perspectiva sociocultural, as relações sociais são fundamentais para a cognição humana, um processo originado da interação entre as pessoas e a medição pela cultura, contexto, linguagem e interação social (SALOMÃO, 2013). Nesse sentido,

Tal perspectiva enfatiza o papel do agenciamento humano no processo de desenvolvimento, uma vez que reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de habilidades e conhecimento de fora para dentro, mas o movimento contínuo de atividades externas, socialmente mediadas para o controle mediacional interno dos aprendizes individualmente, que resulta na transformação tanto da pessoa quanto da atividade. Como e o quê o indivíduo aprende e como isso é usado dependerá de suas experiências prévias, dos contextos socioculturais nos quais a aprendizagem ocorre e o que o indivíduo quer, necessita e/ou deve fazer com aquele conhecimento (SALOMÃO, 2013, p. 60).

Inúmeras reflexões sobre a formação de professores(as) da Educação Básica têm se constituído no cenário brasileiro, principalmente após a implementação da LDB (9.394/96) que norteou este nível de formação para o Ensino Superior. Nesse contexto, formar professores(as) com qualidades acadêmicas sociais, compromisso político com vistas nas transformações educacionais e sociais, sobretudo, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no processo de formação dos educandos é o grande desafio das universidades nos cursos de licenciatura em meio às provocações da sociedade contemporânea (CARDOSO, 2015, p. 45).

O MEC, em 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse documento é constituído por um conjunto de quarenta ações e programas que deveria ser implantadas na Educação Básica, Ensino Superior, Ensino Profissional e na Formação Inicial e Continuada. Nesse mesmo período, foi aprovado o decreto nº 6.094, que estabelece o Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, sendo esse documento visto como o alicerce Jurídico do PDE. O Plano conta com vinte e oito diretrizes e incentiva e apoia a implementação de “programa próprio ou em regime de colaboração para Formação Inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007, art. 2º, diretriz XII). Ainda em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) passa a ser a responsável pela coordenação de programas que visem à formação docente para a Educação Básica (MENEZES; RIZO, 2013, p. 57).

Nesse contexto surge então, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) por meio do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sendo uma ação conjunta do Ministério da Educação, do IPES e das secretarias de educação dos estados e municípios, no âmbito do PDE, que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados (CARDOSO, 2015, p. 38).

A política do PARFOR tem por objetivo retificar as desigualdades e garantir a todos os grupos da sociedade que estiveram excluídos ao longo da história o direito de participarem e usufruírem de uma à Educação de qualidade que prime pela igualdade de acesso e permanência, bem como, garantir o direito à cultura, à cidadania e ao trabalho digno. Para Santos (2017, p. 2), esses atributos são acentuados pelas seguintes características:

1. A reserva de vagas a um público que tradicionalmente está excluído do acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade;
2. A formação de professores que atuam na educação básica pública e, em consequência disso, a elevação da qualidade das escolas públicas brasileiras, promovendo a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;
3. A elevação da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas e, assim, a redução das desigualdades sociais e regionais que marcam o País.

Dourado (2016, p. 56), por sua vez, destaca que a formação em nível superior dos profissionais do magistério da educação básica no Brasil é um desafio e, apesar do que se tem proposto para a solução deste problema, os dados ainda revelam a presença de professores(as) sem formação nas escolas. De acordo com o autor:

Os indicadores do Censo revelam a existência de mais de 2 milhões e 100 mil professores dos quais 24,8% não possuem formação em nível superior. Romper com esse desafio está a requerer do Estado brasileiro política pública orgânica direcionada à melhoria da formação desses profissionais que valorize a construção coletiva dos projetos pedagógicos articulados às instituições de educação básica e superior (DOURADO, 2016, p. 29).

Embora conforme o visto acima haja uma necessidade de novos horizontes para a formação de profissionais do magistério, o PARFOR, apesar de seus limites de tempo, espaço e condições de frequência do(a) professor(a), tem se mostrado nos últimos anos um importante programa que tem auxiliado professores(as), propiciando-lhes o repensar de sua prática docente, ampliando suas possibilidades formativas (PERRUDE; PASQUINI, 2017, p. 33).

Nesse sentido, é necessário ressaltar que o PARFOR permitiu e incentivou o acesso à Educação de um perfil de professores(as) que possuem marcas indenitárias muito peculiares e específicas, além de saberes adquiridos ao longo de suas trajetórias históricas atreladas a vida do trabalho docente e práticas diferenciadas dos perfis existentes tradicionalmente nas universidades e nos cursos de formação de professores(as), até então. Esses sujeitos, trazem consigo, conhecimentos e concepções a respeito da prática docente que foram constituídos a partir de suas vivências e experiências, o que permite novas visões e construções diferente das tradições letradas da academia. Desse modo, surgem novos paradigmas e novas configurações, mais plurais e heterogêneas. Trata-se de um avanço nas questões relacionadas às epistêmicas-pedagógicas e, por conseguinte, nos cursos de formação inicial e continuada de docentes (SANTOS, 2017, p. 22).

O Maranhão aderiu ao Plano logo no ano de 2009 e as instituições que ficaram responsáveis foram a Universidade Estadual do Maranhã (UEMA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Instituto Federal do Maranhão (IFMA). As modalidades dos cursos ofertados são presenciais e a distância.

Prática Docente

Historicamente, a prática do(a) professor(a) foi entendida através de diferentes perspectivas. Em um levantamento histórico, Pimenta (1995) observa que nos anos 1930 e 1940, a formação de professores(as) previa a prática como a simples reprodução de modelos teóricos já existentes e tinha-se o foco em práticas consideradas bem-sucedidas. O magistério era feito em maioria por mulheres e não era uma profissão, mas uma ocupação, uma extensão das atividades do lar.

Nas duas décadas seguintes, a escola também teve como função formar professoras para o magistério, tendo em vista uma necessidade econômica. A prática profissional, contudo, era teórica nesse momento, ou seja, era um componente de formação possibilitada através de disciplinas do currículo. Já nos anos 1960, com o distanciamento entre as escolas normais e as escolas primárias, a realidade do contexto escolar com as populações mais pobres é modificada e a prática docente vigente, enquanto observação e aplicação dos modelos de sucesso, não conseguem suprir as necessidades das novas escolas (PIMENTA, 1995, p. 63).

Nesse sentido, a prática docente, em um primeiro momento, é entendida como a aplicação de métodos que estavam dando os resultados esperados e a teoria servia de base para a aplicação desses métodos. Teoria e prática são separadas. Essa é uma perspectiva positivista, em que "prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma

vantagem, um benefício; imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata” (VÁZQUEZ, 1977, p. 12)

Em contrapartida à visão positivista, à medida que a atividade docente, ou seja, sua prática, ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, torna-se necessário conhecer seu objeto e finalidades para a transformação da realidade enquanto algo histórico-social. A educação é a prática social que acontece em diferentes instâncias da sociedade. São essas dimensões que conferem sentido, assim, a uma atividade teórico-prática, ou seja, a uma práxis (PIMENTA, 1995, p. 66).

A prática docente enquanto simplesmente aplicação de métodos configura-se como uma prática imitadora, conforme observado nos cursos de formação de professores(as) em grande parte do século XX. Essa prática impede uma práxis criadora, ou seja, que produza uma nova realidade. Em uma práxis pedagógica criadora, o docente cria para adaptar-se a novas situações e necessidades, como uma criação artística, em que se parte de um projeto inicial, mas o resultado é incerto (VÁZQUEZ, 1977, p. 48).

É importante que os cursos de formação de professores(as) atentem à prática docente como mais do que a aplicação de técnicas e métodos que já existem. As realidades das escolas são diferentes e exigem a criação de práticas que atendam às necessidades de cada contexto. Assim, a práxis docente, uma relação entre prática e teoria como algo para transformar a realidade, precisa ser estimulada nos cursos de formação de professores(as). Para isso, é necessário olhar-se para os saberes ensinados e as identidades docentes construídas.

No cenário nacional, a partir da década de 1990 o início de trabalhos com novos enfoques e paradigmas para o entendimento da relação entre os saberes pedagógicos e epistemológicos do conteúdo escolar com a prática pedagógica. A partir dessa nova abordagem, surgem pesquisas

com um olhar para a necessidade de uma formação profissional que seja mais do que somente a formação acadêmica, abordando-se também o desenvolvimento pessoal, profissional e organização da profissão do(a) professor(a). Assim, as pesquisas dessa época contribuíram para quebrar com abordagem que separava formação da prática cotidiana do ofício docente (NUNES, 2001, p. 38).

Para discutir sobre a construção dos saberes docentes, Tardif (2000, p. 10) propõe uma definição para a epistemologia da prática enquanto "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas". Assim, a epistemologia da prática pretende revelar e compreender esses saberes, analisar como estes são produzidos, utilizados e aplicados e como estes se relacionam com a formação da identidade docente.

A construção dos saberes docentes vai além de uma formação profissional específica, deter um título profissional ou ter um conjunto de conhecimentos científicos. O saber docente, vinculado à identidade profissional, é construído a partir da reflexão e análise das práticas, do embate entre as teorias, as tradições, a revisão de significados. Para Tardif (2000, p. 54), os saberes não formam um repertório unificado, pois a prática docente é heterogênea e busca atender diferentes objetivos, o que exige diferentes competências e aptidões. Os saberes docentes, assim, são personalizados, pois se formam a partir da interação humana, seja com os alunos ou com outras pessoas.

Percurso metodológico

A pesquisa em questão apresenta uma abordagem qualitativa, tendo em vista seu caráter analítico e interpretativo sobre o processo de

formação e os resultados disso na prática docente. Segundo Ludke e André (1986, p. 11),

[...] A Pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] A pesquisa qualitativa supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

A fim de se chegar aos objetivos propostos e entendendo ser o tipo de que melhor se adequa, foi escolhida a pesquisa de campo, realizada em uma escola da rede pública do município de São Luís - MA, tomando como ambiente de pesquisa o processo de formação e exercício docente dos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acerca da pesquisa de campo Minayo (1994, p. 53), afirma que é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

Como instrumento para a coleta de dados, foram utilizados questionários com perguntas abertas, a esse respeito Gil (1999, p. 128), pode ser definido como “A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. “Em razão das características citadas, optou-se pelos questionários como melhor instrumento que se adequa aos objetivos propostos pelo trabalho. Acerca de sua estrutura, os questionários contaram com oito questões, todas com perguntas abertas e subjetivas, afim de que os(as) professores(as) tivessem maior liberdade de expressar suas ideias e concepções acerca da temática proposta. É válido ressaltar que antes da realização dos questionários todos(as) os(as) professores(as) assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) afim de que sejam mantidas em sigilo as identidades dos participantes.

Os questionários foram realizados com cinco professores(as) que atuam do na primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em uma instituição de ensino pública municipal. Como critério de escolha dos(as) participantes, levou-se em consideração os anos de atuação da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º a 5º anos) e ainda pelo interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Após essa etapa, os dados foram tratados e analisados sob a luz do referencial teórico que embasa essa pesquisa.

5 Professores(as) frente a formação continuada e a prática docente

A pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa por ser a que melhor se adequa aos objetos desse estudo, o que propiciou uma coleta de dados de forma mais ampla, tencionando a obtenção dos resultados e análises descritos a seguir. A fim de se manter o sigilo das identidades dos entrevistados, eles serão identificados, doravante, pelas siglas P1, P2, P3, P4 e P5.

A primeira pergunta solicitou às professoras o que elas entendem por Formação Continuada e se a consideram importante para a prática docente. As respostas obtidas estão descritas a seguir:

P1: Creio que é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes.

P2: É um processo constante e permanente do aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Portanto visa assegurar um ensino de qualidade cada vez maior ao aluno

P3: Formação continuada para professores sempre tem que haver porque o professor tem que estar sempre se renovando e buscando novos conhecimentos.

P4: É a construção do aprendizado do professor em seu local de trabalho (sala de aula). Sim, pois é através da formação continuada que adquirimos novas formas de lidar em sala de aula.

P5: É onde inovamos o nosso aprendizado e adquirimos mais conhecimentos. Sim a formação continuada é importante para que o professor esteja mais preparado para atuar em sala de aula.

As falas das professoras, embora distintas, apresentam alguns elementos comuns e que se destacam como: “processo constante de aperfeiçoamento”; “saberes necessários”; “novos conhecimentos” e “inovando o aprendizado”. A partir dessas concepções se pode inferir que as entrevistadas possuem um entendimento sobre a Formação Continuada e a consideram importante para a melhoria da prática docente. Essas afirmações fortalecem o entendimento sobre a necessidade da Formação Continuada na profissão docente, a fim de superar práticas tradicionais e desmotivadoras no processo de educativo. Com relação a essa questão, Alarcão (2005, p. 17) afirma que,

A formação continuada pode ser entendida como processo de reconstrução e reconstrução da experiência, um processo de melhoria permanente do desenvolvimento individual e coletivo dos professores, onde se encontra o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e refletida.

Já para Nunes (2000, p. 18), “a Formação Continuada está a serviço da formação reflexiva de professores e do seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Diante disso, é válido ressaltar que como pode ser visto ao longo do referencial teórico, as concepções sobre os processos de formação dos(as) docentes são múltiplos e partem de perspectivas diferentes. Por essa razão, sua limitação em uma concepção fechada não corresponde ao adequado, mas como pode ser observado na fala das docentes, todas

encaram o processo como válido e relevante, logo, estão em conformidade com as ideias abordadas na pesquisa.

A pergunta seguinte solicitou que as professoras respondessem se participam ou já participaram de algum tipo de Formação Continuada. Caso a resposta fosse afirmativa, elas ainda deveriam responder como se deu a participação. A seguir, a transcrição das suas falas:

P1: Sim. Procuo absorver o máximo de conhecimento para melhorar a minha prática de ensino.

P2: Sim. Ocorreu de forma que veio favorecer a evolução do meu trabalho como docente dando significado as minhas práticas pedagógicas.

P3: Sim. Uma troca de conhecimentos entre professores de diferentes níveis e conhecimentos diversos.

P4: Sim, através de seminários, grupos de educadores transmitindo alguns conhecimentos sobre formação continuada.

P5: Sim, são realizados encontros com professores onde ocorrem sequências de informações e ensinios que inovam o meu conhecimento.

Conforme pode ser observado nas falas das docentes, todas já participaram de processos de Formação Continuada e apresentam perspectivas positivas em relação às mesmas. As falas das docentes P1 e P2 apontam para a inserção de “conhecimentos” e “significados” na prática docente. Segundo Dourado (2016, p. 32),

A formação continuada tem muito a oferecer nesse processo, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e com isso apoiar os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de informações.

Diante disso, se ressalta a relevância das concepções das docentes frente a relevância da temática e a compreensão de que a Formação Continuada constitui um elemento que visa contribuir para a melhoria das

práticas pedagógicas. Já as professoras P3, P4 e P5, em suas falas descreveram como ocorreu as formações que participaram e é possível notar que em suas descrições o elemento em comum é o desenvolvimento das formações em grupo. Nas palavras de Imbernón (2010, p. 69),

A formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento coletivo de processos metodológicos e de gestão, a aceitação de indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

Desse modo, entende-se que a formação contínua que tenha como base o trabalho coletivo dos docentes colabora no processo de emancipação e autonomia, mas também a colaboração e construção coletiva que são elementos imprescindíveis no ambiente escolar, uma vez que, a partir de diferentes olhares e ângulos é possível encontrar respostas e caminhos a serem trilhados e dar significado e sentido aos diversos aspectos que nelas se manifestam. É uma possibilidade de dialogar com a situação vivida em sala de aula sob a luz dos olhares de seus pares.

A pergunta seguinte pediu que as professoras respondessem se consideram ser possível utilizar os conhecimentos obtidos em cursos de formação continuada em sua prática cotidiana. As respostas obtidas foram as seguintes:

P1: Sim, já adquiri vários métodos obtidos através de formações continuadas.

P2: Sim.

P3: Sim, acredito muito porque aprendemos o novo em cada formação e aplicamos em sala de aula.

P4: Com certeza, pois são através desses cursos de formação continuada que adquirimos vários conhecimentos e práticas para se lidar em sala de aula.

P5: Sim, de forma positiva a formação continuada nos capacita dando suporte para a nossa prática docente.

Ao observar as falas das professoras se nota que todas consideram possível a utilização dos conhecimentos adquiridos no decorrer de formações continuadas em sua prática docentes. As professoras P1, P3, P4 e P5 ainda reiteram as afirmações justificando com possibilidades de obtenção de “novos métodos”, “aprender o novo”; “adquirir vários conhecimentos” e “capacita dando suporte”. A esse respeito, Bolfer (2008, p. 66), aponta que,

Participar de uma formação continuada com vistas à promoção de novos sentidos e significados da prática docente, possibilita a tomada de consciência e compreensão da natureza das situações pedagógicas cotidianas num cenário e em condições que são comuns aos atores envolvidos no processo e que nem as teorias aplicadas e nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares, fazendo-se, muitas vezes, necessário desconstruir o problema que se apresenta.

Alinhando as falas das professoras aos teóricos e estudiosos utilizados é possível inferir que a formação continuada pode propiciar aprendizagem significativas, que por sua vez, podem contribuir de inúmeras maneiras para a melhoria da prática da docente.

Dando continuidade às perguntas, foi solicitado às docentes que respondessem se consideram que os aprendizados/saberes obtidos na formação continuada ajudam na sua prática docente, caso a resposta fosse afirmativa, se pediu ainda que entrevistadas exemplificassem como isso ocorre.

P1: Com certeza. Cada profissional tem seu próprio método de trabalho e através da formação continuada há uma troca de saberes

P2: Sim, porque veio ajudar-me a melhorar as práticas pedagógicas e com isso apoiar o educando na construção de conhecimentos e não apenas no acúmulo de informações.

P3: A formação é uma reciclagem de tudo que você tem feito e do que pode mudar em sala de aula.

P4: Sim, através de práticas para se lidar em sala de aula, exigindo algumas ações que não são aprendidas pelos professores na sua formação inicial.

P5: Sim, cada saber adquirido é um passo que estou dando para desenvolver minhas práticas dentro e fora do ambiente escolar.

As respostas das professoras foram todas afirmativas, como pode ser observado, entretanto as exemplificações forma distintas, sendo ressaltadas em suas falas aspectos distintos da formação continuada, tais como: “troca de saberes”, “construção de conhecimentos”; “reciclagem”; “mudar a sala de aula” e “práticas”. A fala da professora P4 ainda ressalta que a na formação continuada é possível aprender ações que não são possíveis durante a formação inicial. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 34) afirma que,

A formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Como visto, os olhares das professoras corroboram com as ideias de que os processos de formação continuada podem contribuir para a melhoria das suas práticas pedagógicas, para tanto, conforme o posicionamento de Imbernón (2010) é necessário que a própria formação inicie e termine na reflexão sobre a prática. Por fim, pediu-se que as

professoras apontassem quais as principais atitudes utilizadas em suas práticas docentes que elas consideram indispensáveis ao exercício profissional. As respostas obtidas estão transcritas logo abaixo:

P1: O educador deve sempre está em busca de novos conhecimentos.

P2: Manter-me atualizada e bem informada não apenas em relação aos fatos e conhecimentos.

P3: O aprendizado está sempre renovando os nossos saberes e buscando o novo em palestras, minicursos, formações e outros.

P4: Enfrentar as cegueiras do conhecimento, buscar ideias de conhecimentos, saberes culturais, saberes éticos e científicos, todos relacionados a educação.

P5: Inovações e transmissão de conhecimentos.

Conforme pode ser observado, a fala das professoras é marcada pela presença de elementos que remetem a ideia de “busca pelo conhecimento”. Ao longo do referencial teórico foram abordadas a importância dos Saberes Docentes (TARDIF, 2000) ou Saberes da Docência (PIMENTA, 1997) e que esses são plurais, heterógenos e estão em constante mudança e evolução, logo, a fala das professoras, embora carentes de aporte e descrição mais aprofundada, remetem à essência dos Saberes, que é a necessidade da sua busca para a construção e mobilização de diferentes conhecimentos, de modo a superar a expectativa construída em torno do senso comum pedagógico de que, para ensinar bem, é preciso apenas dominar o conteúdo.

Os dados adquiridos e analisados no presente trabalho apresentam os olhares de professores(as) sobre a Formação docente e sua relevância para a melhoria da prática pedagógica. É válido ressaltar que se trata da análise de uma pequena amostra e que não representam a totalidade, todavia, é válida por permitir o conhecimento de uma realidade que deve ser levada em consideração. Diante disso, amplia-se o campo para que

outras pesquisas e análises sejam realizadas a fim de se aprofundar os conhecimentos sobre a temática em questão.

Considerações Finais

No decorrer do trabalho foi possível discorrer sobre as discussões acerca da Formação Continuada de professores no Brasil e notar que a temática é complexa e profunda. Entre muitos aspectos relacionados a essa pauta estão o conjunto de saberes necessários para a profissionalização e prática docente, que devem ser articulados a fim de promover um processo de ensino-aprendizagem mais significativos e possibilitem a reflexão, criticidade e reconstrução da realidade. Para tanto, é necessário que a Formação Continuada do docente aconteça de forma constante e permanente e que abarque as dimensões que contemplem a relação entre teoria e prática.

Os dados adquiridos por meio dos questionários permitiram conhecer um pouco os olhares de professoras sobre a Formação Continuada dentro de uma realidade específica e apontaram que para o público pesquisado, essa questão é de grande relevância e apresenta contribuições significativas e repercussões positivas na prática pedagógica. A análise ainda permitiu verificar que todas as professoras que contribuíram para a pesquisados já passaram por alguma experiência de Formação Continuada e que julgaram a adquirir novos conhecimentos e saberes que puderam acrescentar e trazer novos significados à sua prática. Conforme o indicado pelas respostas das professoras, foi possível identificar que para o público pesquisado, o processo de Formação Continuada contribui significativamente para o exercício da sua prática, uma vez que utilizam dos conhecimentos adquiridos no decorrer de formações e incorporam estes à sua vivência.

Desse modo, a pesquisa aponta que, na concepção do público pesquisado Formação Continuada se trata de um elemento não somente importante, mas necessário em serviço para o desenvolvimento do profissional docente permitindo análises e reflexões que contribuem para o processo de formação profissional, e por conseguinte, refletem na constituição do ensino. Por fim, espera-se que o trabalho contribua significativamente para o desenvolvimento de pesquisas futuras, especialmente para a análise e desenvolvimento de ações que auxiliem o processo de Formação Continuada de professores(as) que atuem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tragam reflexões com intuito de (re)significar as concepções de saberes atrelados à prática pedagógica.

Referências

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias da supervisão**. Porto: Porto, 2005.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>>. Acesso em: 20 Jun. 2020.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/v1n1_2b>. Acesso em: 17 Ago. 2020.
- ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/848/84816931002/>>. Acesso em: 17 Ago. 2020.

BOLFER, M. M. M. de O. **Reflexões sobre Prática Docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários.** (Tese) 238f. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWFMJKHNXBBS.pdf>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal.** Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 17 Jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 30 Jul. 2020.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 17 Jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 Jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-10-a-40-series>>. Acesso em: 30 Jul. 2020.

CARDOSO, E. A. M. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): Entre O Ideal e o Real. In: **I Jornada Baiana de Pedagogia**, 2015. Disponível em: <http://nead.uesc.br/jornaped/anais_2015/politicas_publicas_avaliacao_e_gestao_da_educacao/O_PLANO_NACIONAL_DE_FORMACAO_DE_PROFESSORES_DA_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2020.

CARVALHO, D. P. de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência e Educação** (Bauru), Bauru, v. 5, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673131998000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Ago. 2020.

CERQUEIRA, A. G. C. et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. **Ciclo de Estudos Históricos da Universidade Estadual de Santa Cruz**. UESC. Ilhéus, 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira>. Acesso em: 20 Jun. 2020.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62519/65313>>. Acesso em: 30 Jul. 2020.

CUNHA, M. I. da. **Verbetes**: formação inicial e formação continuada. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, maio 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>>. Acesso em: 20 Jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992. Disponível em: < http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:b6qliYUf2_gJ:rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2178/1917/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 30 Jul. 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (orgs.). **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1ª edição. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, E. C. **A Pedagogia social/Educação social nos meandros da comunidade e da escola**. Educare, n. 1, 2013.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MENEZES, J. S. S; RIZO, G. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 87-103, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a07.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2020.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 74, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>>. Acesso em: 22 Ago. 2020.

NUNES, J. **O professor e a ação reflexiva**: portfólios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional. Porto: Asa, 2000.

PERRUDE, M. R. S.; PASQUINI, R. C. G. PARFOR/UEL: contribuições para a prática docente dos professores em formação. In: **XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE**. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26097_13855.pdf>. Acesso em: 17 Jun. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, 1997. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20osabe res%20da%20docencia.pdf>. Acesso em: 17 Jun. 2020.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 24, 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/839>>. Acesso em: 17 Jun. 2020.

RODRIGUES, M. L. B. **A prática pedagógica em ciências naturais do ensino fundamental e a mobilização de saberes docente**. (Dissertação) Universidade Federal do Piauí - Programa de Pós-graduação em Educação, Teresina. 2006. Disponível em: <http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/pratica_naturais.pdf>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

SALOMÃO, A. C. B. A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/18>>. Acesso em: 20 Ago. 2020.

SANTOS, A. M. M. Correlações de Força e Poder nos Espaços de Formação dos Professores de História/PARFOR-UFRRJ: tornar-se professor? In: **VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. 2017. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/>

jornadas/joinpp2017/pdfs/mesas/oprogramanacionaldeformacaodeprofessoresparforufrjimpasseosedesafiosdaformacaodoce.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2020.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **Colóquio Internacional Paulo Freire**, v. 5, p. 1-8, 2005. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf>. Acesso em: 17 Jun. 2020.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Capítulo 18

Inteligência artificial na educação: uma revisão rápida no SBIE

*Elaine Cristina Casale Carmona
Laissa Duailibe Furtado
Omar Andres Carmona Cortes*

Introdução

O rápido avanço da computação tanto em termos de software¹ quanto de hardware tem acelerado o uso dessas tecnologias na educação, em especial da inteligência artificial (IA). Esta é o carro chefe do que hoje se chama Educação 4.0, uma área da educação incentivada pela Indústria 4.0 que se beneficia da utilização da IA e Internet das Coisas (*IoT* do inglês *Internet of Things*) para melhorar seu processo de produção.

A IA permite que computadores realizem tarefas simulando o comportamento humano tais como inferência, análise e tomada de decisão (DUAN et al., 2019). Por um lado, a IA tem permitido avanços em diversas áreas em tarefas repetitivas e bem definidas. Por outro lado, não se deve superestimar a IA, que ainda não consegue substituir humanos em tarefas que exigem principalmente criatividade.

Na educação através da já mencionada Educação 4.0, a IA tem sido a protagonista, permitindo as mais diversas aplicações que vão de tarefas administrativas, como por exemplo, a criação automática de horários até tarefas específicas do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, a avaliação.

¹ Software é um conjunto de instruções que podem ser executadas em um computador (hardware). Popularmente conhecido como programa de computador.

Dentre os vários tipos de IA que podem ser utilizados, seja na educação ou outra área, destaca-se a aprendizagem de máquina, que é uma subárea da IA que tem como base aprender tarefas através da apresentação de um conjunto de dados. Sua forma ou subárea mais moderna é aprendizagem profunda, que tem sido aplicada nos mais diversos domínios que vão do processamento de linguagem natural até o controle automático de robôs ou automóveis.

Na educação, essas aplicações vão do uso de bots² para incentivar os alunos no processo de aprendizagem até, por exemplo, programas que determinam se um aluno irá se evadir do curso em que ele se encontra podendo sugerir mudanças de estratégias no processo de aprendizagem. Segundo Goutte et al. (2019), “A inteligência artificial na educação oferece modelos avançados para ajudar na compreensão do complexo mecanismo de aprendizagem, melhorando o ambiente de aprendizagem, experiências e eficiência”.

Muitos estudos têm sido feitos sobre a IA na educação (HWANG, 2020). Porém, atualmente é difícil classificar ou dividir esses estudos. Sabe-se que sua aplicação começou na década de 80, incentivados pela IA (GAVIDIA & ANDRADE, 2003), com os sistemas tutores inteligentes que são em sua essência sistemas de aprendizagem adaptativa e sistemas de recomendação. Seu funcionamento se dá normalmente através da observação do comportamento e ações do aprendiz engajando-o em diferentes atividades de acordo com seu nível de aprendizagem (sistemas de aprendizagem adaptativa), ou, recomendando assuntos e materiais para estudo (sistemas de recomendação).

Nas pesquisas mais recentes, as aplicações tendem a estar mais focadas em ferramentas de aprendizagem inteligente ou ambientes de

² Um *bot* é um programa de computador, considerado um robô, que interage com um humano através de uma conversação. O exemplo mais comum é a Bianca que interage com os clientes do banco Bradesco.

aprendizagem inteligente que consideram o estudante como o centro das atenções e proveem ferramentas inteligentes que auxiliam o processo de aprendizagem, sendo esse processo guiado pelo estudante e pelas ferramentas.

Dessa maneira, observa-se que a forma de ensinar e aprender tem mudado drasticamente nos últimos anos, especialmente impulsionados pela popularização da Internet e da Educação a Distância (EaD), na qual o aluno tem que conduzir seu processo de ensino-aprendizagem utilizando as ferramentas disponíveis.

Nesse contexto, este trabalho visa explorar os tipos de aplicações da IA na educação que foram publicados no Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE) no período de 2017 – 2019. Assim, pretende-se responder as seguintes questões: Q1. Quais as formas de aprendizagem de máquina utilizada? Q2. Quais as tarefas de aprendizagem realizada? e Q3. Quais são as aplicações mais comuns da IA na educação? Para isso este capítulo está dividido da seguinte forma: a Seção 2 apresenta os conceitos básicos de IA que serão utilizados no restante deste capítulo; a Seção 3 ilustra os papéis de IA na educação; a Seção 4 mostra os resultados do trabalho; finalmente a Seção 5 apresenta as considerações finais.

A Inteligência Artificial

O conceito de IA não é novo. Em 1950, Alan Mathinson Turing propôs um teste, hoje conhecido como Teste de Turing (TURING, 1950), no qual um computador inteligente conversaria com um humano sem ser identificado como uma máquina. Obviamente naquela época nenhum computador era capaz de tal feito. Atualmente, mesmo com a evolução da computação, programas se aproximam dessa façanha, porém até hoje nenhum deles passou efetivamente no teste.

Nesse contexto, Alan Turing é conhecido como o pai da IA. Porém, o termo só foi proposto em 1956 após John McCarthy, hoje professor emérito da universidade de Stanford, convidar pesquisadores em diversas áreas a uma conferência que ficou conhecida como *Dartmouth Artificial Intelligence Conference*.

Assim, após a *Dartmouth Conference*, a IA experimentou um forte período de expansão, ocorrendo de 1956 a 1976. Após esse período, a IA entrou em desuso, pois naquele momento muito se prometeu e pouco cumpriu, especialmente devido às limitações dos computadores disponíveis na época. A sua retomada só se deu na década de 80 quando surgiram técnicas como árvores de decisão e redes neurais impulsionadas pela evolução tecnológica dos computadores.

A partir de 1987 a IA passa pela segunda queda de interesse, pois novamente muito prometeu e pouco cumpriu e mesmo com a evolução dos computadores o poder computacional da época ainda não era suficiente para aplicações mais sérias da IA. Sua retomada se dá na década de 90 quando um computador denominado *Deep Blue* venceu o mestre do xadrez Garry Kasparov.

No final da década de 90 se dá a nova retomada da IA devido não só ao acelerado aumento da capacidade computacional disponível, mas também pelo surgimento e popularização da Internet. Em 2016, destaca-se mais um feito da IA, no qual um programa chamado AlphaGo derrotou o mestre de Go chamado Lee Sedoi por 4 x 1.

Dentre todo esse processo de evolução da IA duas grandes subáreas tem recebido muita atenção, em especial na educação: a aprendizagem de máquina e aprendizagem profunda, sendo uma parte da outra como pode ser visto na Figura 1. Essa figura é uma simplificação, pois a IA abrange diversas áreas perpassando a filosofia, a psicologia, a estatística, a engenharia elétrica, a computação dentre outras áreas.

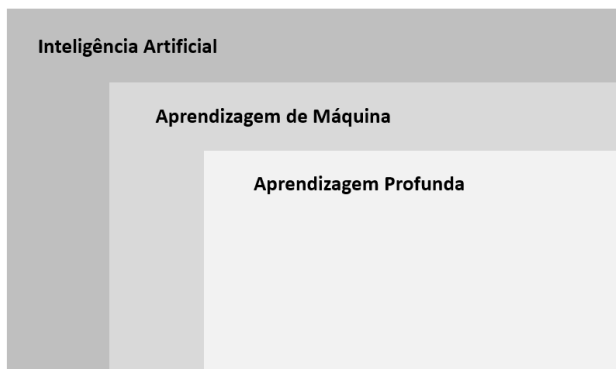


Figura 1 – Relação entre IA, Aprendizagem de Máquina e Aprendizagem Profunda

Fonte: Elaboração do autor.

A aprendizagem de máquina é uma subárea da IA que é dirigida a dados, ou seja, a aprendizagem se dá através de um conjunto de dados. Nesse âmbito, pode se dizer que a máquina aprende através de exemplos.

A aprendizagem profunda é uma subárea da aprendizagem de máquina que está intrinsecamente ligada às redes neurais artificiais, isto é, tentam imitar o funcionamento do cérebro humano utilizando uma grande quantidade de neurônios artificiais. Muito embora a aprendizagem profunda possa ser realizada através de diferentes técnicas, ela é essencialmente formada pelas redes neurais artificiais.

Independente da forma ou técnica de IA que se está utilizando, ela pode ser dividida em três subtipos principais que tem a ver em como o algoritmo³ aprende, ou seja, são formas de aprendizagem: supervisionada, não supervisionada e por reforço. Existe um quarto tipo de aprendizagem chamada de semi-supervisionada que não faz parte do escopo deste capítulo.

³ Um algoritmo é uma sequência de passos que deve ser seguido para alcançar um objetivo, não necessariamente em alguma linguagem de programação. Suas formas mais comuns de representação são o Portugol e o fluxograma.

Na aprendizagem supervisionada os dados são rotulados, ou seja, são previamente classificados. Por exemplo, se considerarmos um banco de dados de alunos eles poderiam, por exemplo, ser rotulados ou classificados como *formados* ou *evadidos*. Os rótulos fornecem uma classificação, então o algoritmo ou programa tem como objetivo aprender a classificá-los. Assim, quando uma nova informação é inserida ela já será classificada/rotulada automaticamente sem a intervenção humana.

Na aprendizagem não supervisionada não existem rótulo. O objetivo do programa ou algoritmo é agrupar os dados de acordo com sua similaridade. Esse processo pode ter diversas aplicações, como por exemplo, sugerir filmes aos usuários de um serviço de streaming de vídeo. Esse tipo de aprendizagem pode também ser utilizada como um passo inicial para a aprendizagem supervisionada, na qual os dados são agrupados e então rotulados por um especialista, para em seguida serem usados por algoritmos supervisionados.

Na aprendizagem por reforço existe a figura de um “avaliador”. Ele premia ou pune o programa à medida que este toma decisões corretas ou incorretas, respectivamente. Essa forma de aprendizagem é muito comum em robôs que precisam aprender, por exemplo, os caminhos que podem e que não podem seguir.

Dentre os tipos de tarefas que podem ser realizadas por um algoritmo ou programa inteligente estão a classificação e a regressão. A classificação consiste em dado um conjunto de entradas determinar a qual classe ou rótulo os dados pertencem. Por exemplo, considerando o período atual dos alunos, as disciplinas cursadas e suas notas é possível classificar esse aluno como *possível evasor* ou *não evasor*. Já a tarefa de regressão consiste em prever uma determinada saída dada um conjunto de entrada, como por exemplo, prever a temperatura da próxima semana dada as condições de tempo, umidade e ventos da semana atual.

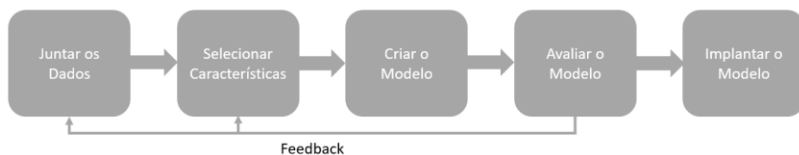


Figura 1 - O processo de aprendizagem de máquina

Fonte: Elaboração do autor.

A Figura 1 ilustra simplificada como ocorre o processo de aprendizagem de máquina. O primeiro passo é juntar os dados e realizar a sua limpeza, ou seja, corrigir problemas de dados faltantes, inconsistentes e/ou duplicados. Com os dados em mãos é necessário selecionar quais características são as mais importantes para criar o modelo de aprendizagem de máquina. A Figura 2 apresenta o que são as características e o que é a classe. No exemplo busca-se quais características são as mais importantes para determinar se o aluno é ou não um possível evasor.

Características					Classe
Qnt. de Disciplinas	Ano de Ingresso	Coefficiente de Rendimento	Estado Civil	Renda Familiar	Evasor
8	2018	7	Solteiro	2500	Não
3	2018	4	Solteiro	1000	Sim
10	2016	7	Casado	3500	Não
2	2020	9	Solteiro	4500	Não
6	2015	2	Casado	4000	Sim
12	2015	3	Solteiro	1000	Sim

Figura 2 - Exemplo de dados

Fonte: Elaboração do autor.

Com o modelo criado parte-se para a avaliação onde se determina se o modelo apresenta um bom desempenho na tarefa de classificar o aluno como possível evasor. Se o resultado não é bom, pode-se juntar mais dados ou fazer uma seleção diferente de características para gerar um novo modelo. Por exemplo, poderiam ser criadas regras do tipo mostradas na

Figura 3. O conjunto de regras é o modelo e uma possível métrica de avaliação é a taxa de acertos. As regras podem ser ajustadas até que o usuário esteja satisfeito com o teste.

<p>Se Qnt. de disciplinas > 2 por ano E coeficiente de rendimento > 7 Então Evasor = Não</p> <p>Se quantidade de disciplinas < 2 por ano E coeficiente de rendimento < 6 Então Evasor = Sim</p>

Figura 3 - Exemplo de modelo baseado em regras.

Fonte: Elaboração do autor.

Se o modelo gera uma avaliação satisfatória parte-se para a implantação que é a efetiva utilização do modelo em um programa que pode ser atualizado com a nova funcionalidade ou ser um software completamente novo. Tendo os conceitos básicos de aprendizagem de máquina, a próxima seção descreve a metodologia para seleção de trabalhos de IA na educação.

Metodologia

Uma revisão rápida normalmente é utilizada para sintetizar evidências para uma compreensiva ou busca sistemática da literatura. No entanto, diferente de uma revisão sistemática, a revisão rápida requer menos tempo (KHANGURA et al. 2012), lidando com questões relacionada a um único tópico. Neste trabalho, busca-se responder as seguintes questões envolvendo a IA na educação:

- Q1: Qual forma de aprendizagem tem sido mais utilizada?
- Q2: Qual o tipo de tarefa: classificação ou regressão?
- Q3: Quais as aplicações dessas técnicas?

Na primeira questão pretende-se identificar qual a forma de aprendizagem é mais utilizada: supervisionada, não supervisionada ou por reforço. A segunda questão identifica qual o tipo de tarefa, ou seja, se o

algoritmo faz classificação, regressão ou agrupamento. Finalmente, a terceira questão tenta sumarizar os tipos de aplicação mais utilizados.

Para realizar a busca será utilizado o mecanismo de busca do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE) que é o maior evento da área no Brasil. Os anais podem ser encontrados no endereço <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie>, sendo que serão pesquisados os anos disponíveis de 2017 a 2019. A *string* de busca a ser utilizada é "*Aprendizagem de Máquina*" OR "*Machine Learning*" -revisão - mapeamento -review. A parte entre aspas foi utilizada para garantir que a busca retorne os artigos que tratam de aprendizagem de máquina, pois o termo "aprendizagem" é um dos mais utilizados nesse simpósio. Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão:

- Artigos cujo objetivo é a utilização da aprendizagem de máquina ou aprendizagem profunda na educação;
- Artigos publicados entre os anos de 2017 e 2019.

Os critérios de exclusão são apresentados a seguir.

- Artigos de resumos (menores de 4 páginas);
- Artigos de revisão sistemática;
- Artigos de mapeamento sistemático;
- Técnicas que não podem ser classificadas em supervisionada ou não supervisionada;
- Artigos que não abordem especificamente a aprendizagem de máquina;
- Artigos cujos algoritmos de aprendizagem de máquina não possam ser identificados.

Resultados e discussão

A quantidade de artigos retornados pela busca é de dezesseis itens. Muito embora os critérios de exclusão tenham sido criados para diminuir

a quantidade de resultados retornados, a própria *string* utilizada já realiza esse trabalho. Assim, a Figura 4 mostra a distribuição de trabalhos por ano, sendo que sem dúvida nenhuma a maior quantidade de publicações se deu nos anos de 2017 seguido pelo ano de 2019.

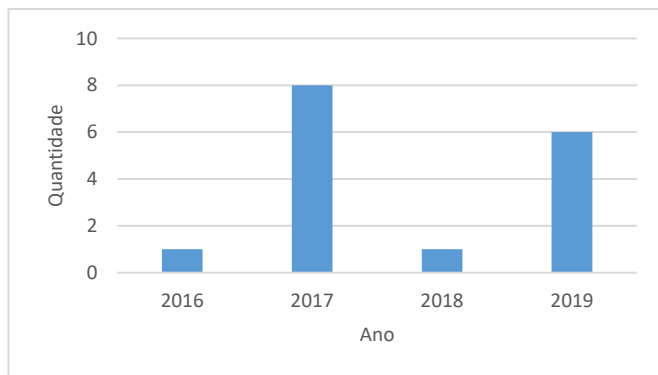


Figura 4 – Quantidade de publicações por ano

Fonte: Elaboração do autor.

A Tabela 1 mostra a aplicação o tipo de algoritmo de aprendizagem (S = Supervisionado; NS = Não supervisiona) e o tipo da tarefa (C = Classificação; R = Regressão) realizada em cada um dos trabalhos encontrados, respondendo às questões Q1, Q2 e Q3.

Com relação à primeira questão (Q1), observa-se que o método de aprendizagem é a supervisionada que é utilizada em todos os artigos retornados. Além disso, a aprendizagem não supervisionada é utilizada em duas ocasiões nos trabalhos de Beltran et al. (2019) e Damasceno et al. (2019). Com relação à segunda questão (Q2) observa-se que todos os trabalhos retornados são de classificação. Isso não significa que não existam trabalhos com tarefa de regressão em educação, mas sim que nos trabalhos retornados nenhum deles é do referido tipo

A terceira questão (Q3) é um pouco mais abrangente, sendo que as duas principais aplicações encontradas são a predição de evasão com oito trabalhos e a predição de desempenho com quatro trabalhos.

Referência	Aplicação	Aprend.	Tarefa
KANTORSKI et al., 2016)	Predição de evasão	S	C
(FERREIRA & VASCONCELOS, 2017)	Sistema de recomendação	S	C
(BARBOSA et al., 2017)	Predição de evasão	S	C
(QUEIROGA et al., 2017)	Predição de evasão	S	C
(DWAN et al., 2017)	Predição de zona de aprendizagem	S	C
(NETO et al, 2017)	Identificação de preconceito em redação	S	C
(FERREIRA & FERNANDES, 2017)	Formação de grupos para colaboração	S	C
(CALIXTO et al., 2017)	Predição de evasão	S	C
(RAMOS et al., 2017)	Predição de evasão	S	C
(RAMOS et al., 2018)	Predição de evasão	S	C
(ALVES et al., 2019)	Predição de desempenho	S	C
(SIROTHEAU et al., 2019)	Avaliação de respostas discursivas curtas	S	C
(BARROS et al., 2019)	Predição de desempenho	S	C
(BELTRAN et al., 2019)	Predição de evasão	NS e S	C
(DAMASCENO et al., 2019)	Predição de desempenho e evasão	NS e S	C
(PEREIRA et al., 2019)	Predição de desempenho	S	C

Tabela 1 – Aplicações da IA, tipos de algoritmo de aprendizagem e tarefa de cada artigo.

Fonte: Elaboração do autor

Entende-se por evasão o movimento do aluno em desistir do curso após a matrícula, incluindo aqueles que nem chegaram a conhecer o professor ou seus colegas de turma (NETTO et al., 2017). Assim, acredita-se que esse resultado advém do fato de que cursos à distância serem mais suscetíveis a evasão.

O crescimento da oferta e procura por cursos de nível superior a distância, tanto de graduação quanto de especialização, tem se confirmado a cada ano na educação do Brasil. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2020) apontam que a porcentagem de vagas ofertadas em 2019 nessa modalidade foi de 63,2%,

e que o número de alunos ingressantes nos cursos EAD ultrapassou o de estudantes que iniciaram a graduação na modalidade presencial, na rede privada.

Razões como a flexibilidade de local de estudo e horários de aula, possibilidade de estudar em instituições de ensino localizadas em outros estado sem que o aluno necessariamente tenha que se deslocar, o acesso a cursos superiores por alunos que residem em áreas mais distantes das capitais e que sofrem com a falta de profissionais qualificados, além de decretos de lei, resoluções e portarias que asseguram a regulamentação dos cursos e a validação do diploma e dos certificados são fatores que promovem a grande procura por essa modalidade de ensino. (SILVA, ROCHA, 2020)

Contudo, apesar de todas essas vantagens e por mais atrativa que seja a aula no ambiente virtual, com todas as facilidades disponíveis apresentadas pela modalidade à distância, a evasão tem sido considerada frequente, seguindo a mesma crescente da predileção por cursos EAD.

O censo de 2017 publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED (2018) mostra que a taxa de evasão nas instituições públicas federais varia de 26% a 50%, que é um número preocupante, pois altas taxa de evasão pode determinar o fechamento de cursos resultando em ociosidade de profissionais, materiais e espaço físico. O mesmo estudo aponta que 90% dos estudantes que desistem do curso a distância o fazem antes da metade do curso.

As causas da evasão nos cursos EAD são as mais diversas, sendo difícil apontar apenas uma específica. Dentre várias, perpassa pela desmotivação do estudante, dificuldades financeiras, falta de tempo ou a dificuldade de organizar seu tempo e, até mesmo, a baixa qualidade do curso que não atende as expectativas do aluno. Ainda existem fatores como a não adaptabilidade ao método, à plataforma e/ou a modalidade à distância, a

obrigatoriedade de realizar exames e trabalho de conclusão de curso de forma presencial (o que se torna mais um obstáculo para o aluno com dificuldade financeira ou com demandas de trabalho que escasseiam o tempo) e a dificuldade de organizar seu tempo para dedicar-se à leitura e à realização de tarefas exigidas pelo curso (SOUZA, DA SILVA, GESSINGER, 2017).

Logo, estudos que permitam identificar possíveis evasores são importantes permitindo que o próprio sistema tome decisões que mantenham esse estudante no curso. Além disso, se o sistema não é adaptativo, saber de uma possível evasão pode permitir que a administração tome as medidas necessárias para manter o aluno no curso.

Acredita-se que a quantidade de trabalhos em predição de desempenho tem a ver com a importância do complicado processo de avaliação. O modelo de avaliação somativa, diagnóstica e classificatória ainda é prevacente na maioria das instituições de ensino e ainda mais presente nos cursos EAD, no qual o contato direto entre professor aluno fica reduzido. Neste caso, a avaliação é meramente uma prática seletiva, no qual utiliza conceitos e notas para aprovar ou reprovar, deixando em segundo plano o principal objetivo de qualquer processo de ensino-aprendizagem: a construção contínua e gradativa de conhecimento (HOFFMANN, 2012).

Avaliar não é simplesmente dar nota por uma prova, trabalho ou atividade. Segundo Sanmarti (2007), “a avaliação externa das aprendizagens dos alunos pode ser útil para orientar o ensino”. Pensar nesse aluno como alguém que já traz consigo um conjunto de conhecimento adquirido ao longo da vida e que ainda está processo de construção de novos conhecimentos, permite refletir no modo como o conteúdo está sendo transmitido e assimilado por esse aluno e como está sendo realizada a avaliação do desempenho.

A identificação prévia de fatores que contribuem para um baixo rendimento acadêmico e que dificultem a assimilação dos conteúdos transmitidos bem como a forma de avaliação aplicada para este fim permite uma previsão de alunos propensos a falha. A posse dessas informações permite que ações educativas sejam tomadas de forma a minimizar os índices de reprovação e insucesso dos alunos e, possivelmente, de evasão, já que a reprovação é um fator influenciador para a desistência do aluno.

Portanto, é essencial que novos métodos de avaliação como os guiados pela IA auxiliem nesse processo, pois os mesmos podem estar também ligados ao problema de evasão e podem auxiliar no processo diminuindo os índices de reprovação e consequentemente os de evasão.

Ainda dentre os trabalhos apresentados, dois deles lidam com o processamento de linguagem natural (PLN)⁴: Neto et al. (2017) e Sirotheau et al. (2019). A PLN nasceu como uma área independente, mas hoje é considerada uma subárea da IA perpassando pela computação e pela linguística, tornando-se uma das principais linhas de pesquisa da IA na educação. Dada a sua característica esse tipo de trabalho acaba por ajudar também no processo de avaliação seja na correção de questões discursivas seja no auxílio de correção de redações. Tomemos o ENEM como exemplo, no qual milhares de redações devem ser corrigidas; um processo automatizado é de grande valia para o sistema de avaliação como um todo, mesmo que seja para determinar somente um aspecto da redação. No caso de correção de questões discursivas, para um número grande de alunos esse tipo de tarefa é “dispendiosa em termos de recursos humanos, tempo e dinheiro” (Sirotheau et al., 2019). Assim, nota-se que este tipo de aplicação de IA pode apresentar vários benefícios como, por exemplo,

4 O PLN tem como objetivo a compreensão automática, via computação, da língua humana.

feedback imediato ao aluno, baixo custo financeiro, colabora com a adaptabilidade automática do ambiente, provê uniformidade na avaliação e libera o professor da correção manual.

O trabalho de Ferreira & Vasconcelos (2017) propõe um sistema de recomendação de objetos de aprendizagem, que nada mais são do que recursos educacionais digitais que podem ser reutilizados, como por exemplo, textos, vídeos, animações, etc. Assim, com a popularização da EaD e com a grande quantidade de alunos que podem participar dessa modalidade de ensino, esse tipo de sistema baseado em IA se torna essencial para guiar o processo de aprendizagem e por que não dizer tornar a experiência do aluno mais agradável mesmo em assuntos que podem ser considerados bastante complexos?!

O trabalho de Ferreira & Fernandes (2017) utiliza a IA para formar grupos de trabalho, o que acaba impactando no processo de maneira geral, pois “o a formação do grupo influencia a maneira que as pessoas trabalham juntas para atingir um objetivo” (FERREIRA & FERNANDES, 2017). A formação correta de grupos acaba influenciando no desempenho dos alunos e conseqüentemente afeta também a possibilidade de evasão.

Finalmente apresentou-se uma aplicação de predição de zona de aprendizagem que é derivada da predição de desempenho, assim o aluno é classificado de acordo com a nota. As principais vantagens dessa abordagem é a possibilidade de adaptar o curso de acordo com o resultado, direcionando orientações para os discentes com baixo desempenho e provendo atividades mais desafiadoras para os alunos com maior desempenho. O que pode acabar novamente refletindo na diminuição da evasão.

Considerações Finais

Este trabalho apresentou uma revisão rápida sobre a aplicação de Inteligência Artificial na educação, mais precisamente de Aprendizagem de Máquina nos trabalhos do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), que é um dos eventos mais importantes na área.

Como pode ser observado, entre os anos de 2017 e 2019 foram publicados trabalhos que utilizam a AM em tarefas de classificação nas mais diversas aplicações, sendo que as mais proeminentes foram a predição de evasão e a predição de desempenho. Embora essas duas linhas tenham sido as principais encontradas na pesquisa, no final das contas os trabalhos acabam se entrelaçando entre si, já que os problemas do processo de ensino-aprendizagem têm relações uns com os outros, especialmente em se tratando de EaD.

Foram também apresentadas aplicações que tratam de PLN que hoje é uma subárea da Inteligência Artificial. Essa área tem aplicações importantes para correção automática de tarefas dando resposta imediata e liberando o professor para outras atividades relevantes.

Outras áreas de aplicação identificadas foram um sistema de recomendação, formação de grupos de trabalho e a predição de zona de aprendizagem.

Independente da aplicação observou-se que todas as aplicações visam no fundo adaptar o processo ensino-aprendizagem de acordo com o perfil do aluno visando principalmente melhorar o processo evitando o principal problema dos cursos, a alta evasão.

Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017 – [livro eletrônico] Curitiba: InterSaberes, 2018.

- ALVES, Arthur et al. Análise comportamental em juízes online para predição do desempenho final de alunos em disciplinas de computação. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1906, nov. 2019.
- BARBOSA, Artur; SANTOS, Emanuele; PORDEUS, João Paulo. A machine learning approach to identify and prioritize college students at risk of dropping out. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1497, out. 2017
- BARROS, Renata et al. Predição do rendimento dos alunos em lógica de programação com base no desempenho das disciplinas do primeiro período do curso de ciências e tecnologia utilizando métodos de aprendizagem de máquina. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1491, nov. 2019.
- BELTRAN, Carlos A. Ramirez et al. Plataforma de Aprendizado de Máquina para Detecção e Monitoramento de Alunos com Risco de Evasão. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1591, nov. 2019.
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (Inep). Censo da Educação Superior: Ensino a distância se confirma como tendência. [Online]. Brasília: Inep, 2020.
- CALIXTO, Kennet; SEGUNDO, Caetano; GUSMÃO, Renê Pereira de. Mineração de dados aplicada a educação: um estudo comparativo acerca das características que influenciam a evasão escolar. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1447, out. 2017.
- DAMASCENO, André; ALMEIDA, Cassio; FERNANDES, William; LOPES, Helio; BARBOSA, Simone. What Can Be Found from Student Interaction Logs of Online Courses Offered in Brazil. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1641, nov. 2019.

DUAN, Yanqing; EDWARDS, John S.; DWIVEDI, Yogesh K. Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data – evolution, challenges and research agenda, *International Journal of Information Management*, v. 48, p. 63-71, 2019.

DWAN, Filipe; OLIVEIRA, Elaine; FERNANDES, David. Predição de Zona de Aprendizagem de Alunos de Introdução à Programação em Ambientes de Correção Automática de Código. *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)*, [S.l.], p. 1507 - 1516, out. 2017.

FERREIRA, Tais; FERNANDES, Marcia. Detecção de traços de personalidade em textos para apoiar a formação de grupos para colaboração. *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)*, [S.l.], p. 1627, out. 2017.

FERREIRA, Victor; VASCONCELOS, Germano. Recomendações de recursos educacionais baseadas em aprendizagem de máquina para autorregulação da aprendizagem. *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)*, [S.l.], p. 1557, out. 2017.

GAVIDIA, Jorge J. Zavaleta.; ANDRADE, Leila C. Vasconcelos. *Sistemas Tutores Inteligentes*. 2003. Monografia (Programa de Pós-Graduação da COPPE) – UFRJ.

GOUTTE, Cyril; DURAND, Guillaume; L'EGER, Serge. On the Learning Curve Attrition Bias. In: *International Conference on Artificial Intelligence in Education, Part II*, 2018, London, *Lecture Notes in Artificial Intelligence*, 10948, p. 109 - 113.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Ed. Mediação. 2012.

HWANG, Gwo-Jen. Vision, Challenges, Roles and Research Issues of Artificial Intelligence in Education, *Computer and Education: Artificial Intelligence*, v. 1, p. 01-05, 2020.

KANTORSKI, Gustavo et al. Predição da Evasão em Cursos de Graduação em Instituições Públicas. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 906, nov. 2016.

KHANGURA, Sara; KONNYU, Kristin; CUSHMAN, Rob; GRIMSHAW, Jeremy; MOHER, David. Evidence summaries: the evolution of a rapid review approach. *Systematic Reviews*, 1(10), p. 1–10, 2012.

NETO, Sebastião et al. Uma abordagem computacional de análise de opinião para identificação de preconceito em redações. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1187, out. 2017.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Pricila Kohls dos. A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. In: Congresso CLABES. 2017.

PEREIRA, Filipe et al. Otimização e automação da predição precoce do desempenho de alunos que utilizam juízes online: uma abordagem com algoritmo genético. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1451, nov. 2019.

QUEIROGA, Emanuel; CECHINEL, Cristian; ARAÚJO, Ricardo. Predição de estudantes com risco de evasão em cursos técnicos a distância. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1547, out. 2017.

RAMOS, Jorge Luis Cavalcanti et al. Um Modelo Preditivo da Evasão dos Alunos na EAD a Partir dos Construtos da Teoria da Distância Transacional. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1227, out. 2017.

RAMOS, Jorge Luis Cavalcanti; SILVA, João; PRADO, Leonardo; Rodrigues, Rodrigo. Um estudo comparativo de classificadores na previsão da evasão de alunos em EAD. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1463, out. 2018.

SANMARTI, Neus. Avaliar para Aprender, Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Daniel C. Vilas-Boas dos; FALCÃO, Taciana Pontual. Acompanhamento de alunos em ambientes virtuais de aprendizagem baseado em sistemas tutores inteligentes. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1268 - 1276, out. 2017.

SILVA, Cláudio Marcos Maciel da ; ROCHA, Jorge Vieira da. Novas Tecnologias Aplicadas na EAD: um estudo de caso sobre retenção e evasão escolar no Ensino Superior. EAD em Foco, v. 10, n. 2, e919, 2020.

SIROTHEAU, Silverio et al. Avaliação Automática de respostas discursivas curtas baseado em três dimensões linguísticas. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1551, nov. 2019.

TURING, Alan. M. Computing Machinery and Intelligence, Mind, Volume LIX, Issue 236, October, 1950, Pages 433 - 460.

Capítulo 19

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem na promoção da qualidade da educação: impactos no ensino médio em tempos de pós-pandemia Covid-19

Andréa Carolina Nascimento Silva

Introdução

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. Faz parte também desta percepção lúcida da mudança a natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independentemente de se estamos conscientes disto ou não. (FREIRE, 2000, p. 17).

Iniciamos o ano de 2020 com a presença de um vírus letal que se espalhou rapidamente no mundo todo, nos obrigando a um distanciamento social. O que refletiu não somente nas relações sociais, mas nos forçou a uma utilização maior de artefatos tecnológicos para minimizar as perdas, dentre elas as na educação básica. Mediante ao fato de que todo esse movimento tecnológico tem modificado as formas do homem se comunicar, adquirir e disseminar informações e conhecimentos e conseqüentemente suas relações sociais, devemos refletir como tudo isso

tem ocorrido e como será a partir de agora. Sabemos que as dificuldades são inúmeras: a desvalorização da profissão docente, as dificuldades psicológicas e de saúde, a exclusão digital de grande parte da população brasileira e tantos outros entraves que a educação nacional passa em dias comuns principalmente agora com a pandemia. Conforme afirma Toffler (1995, p. 142):

Essa nova civilização traz consigo novos estilos de família; maneiras diferentes de trabalhar, amar e viver; uma nova economia; novos conflitos políticos; e acima de tudo uma consciência modificada”, por isso é necessário enfatizar a promoção e potencialização do acesso ao conhecimento, do desenvolvimento humano, da emancipação social, expresso em termos de qualidade de vida [...].

Com base nesse entendimento, as Metodologias Ativas (MAs), surgem como propostas de ensino eficazes, pois despertam no aluno uma relação ativa quanto ao conhecimento, tornando-o responsável e consciente do seu papel no processo de ensino aprendizagem. Segundo Oliveira (2013 apud SEGURA; KALHIL, 2015) as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais e coletivas, com a finalidade de encontrar a solução para um problema, um caso, ou construir e executar um projeto.

A fundamentação teórica e empírica das metodologias ativas sustenta a ocorrência de ganhos cognitivos e de motivação quando se realizam atividades colaborativas de aprendizagem, ao invés de competição e trabalho individual (JARVELA; VOLET; JARVENOJA, 2010). As práticas ativas demandam, para seu desenvolvimento, um processo de colaboração entre pares (alunos) e entre estes e os professores. A metodologia colaborativa, por meio da qual o trabalho se aprofunda, propicia atividades em grupo, a divisão do trabalho e o compartilhamento das contribuições de cada um na busca do resultado final (STAHL, 2012).

Em vista disso, a utilização das metodologias ativas no ensino médio pós-pandemia será muita significativa, pois sabemos que existem inúmeros desafios em torno da temática, principalmente diante do atual contexto mundial que estamos vivendo.

Metodologias Ativas de Aprendizagem

A educação é um processo intrínseco a todas as sociedades humanas. Entre as principais causas da evolução e transformação do setor educacional estão a globalização, as mudanças sociais e os progressos tecnológicos, que exigem assim, mudanças para acompanhar às demandas da sociedade contemporânea, o que tem impactado diretamente no contexto educacional.

A adoção de modelos mais ativos na sala de aula torna-se uma preocupação no cenário educacional, pois diversas características corroboram para este caminho, entre eles: o perfil diferenciado dos alunos, às demandas do mercado e o desenvolvimento de competências necessárias aos indivíduos no século XXI. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2019, p. 11).

Somos chamados a repensar as instituições e os processos educativos (KENSKI, 2012) e até mesmo a reinventar a escola (SUANNO, 2010), sendo assim, é preciso oferecer caminhos para que elas possam tornar-se cidadãos críticos, pensantes e participativos, capazes de analisar o mundo ao seu redor, fazer escolhas, logo, ser autor de sua própria história.

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses

limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam. (FREIRE, 2000, p. 25).

Com base no explicitado, principalmente em virtude do mundo globalizado em que vivemos e do isolamento social causado pela pandemia do COVID-19 surge à necessidade de os professores buscarem por novos caminhos e novas metodologias de ensino que possibilitem a interação entre os pares (professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor), a autonomia e criticidade dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas. Assim, oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, dentre outras, configuram a ligação entre as ideias freirianas e as Metodologias Ativas.

Para Bacich e Moran (2018, p. 4), “[...] metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível e interligada [...]”. Diante desse cenário, as experiências e os significados da infância contemporânea também não podem ser compreendidos fora de suas relações com a cultura midiática. Para autores como Kenski (2003, p. 9):

As atuais tecnologias digitais de comunicação e informação nos orientam para novas aprendizagens. Aprendizagens que se apresentam como construções criativas, fluidas, mutáveis, que contribuem para que as pessoas e a sociedade possam vivenciar pensamentos, comportamentos e ações criativas e inovadoras, que as encaminhem para novos avanços socialmente válidos no atual estágio de desenvolvimento da sociedade.

São muitas as possibilidades de Metodologias Ativas, com potencial de levar os alunos a aprendizagens para a autonomia. Dentre as metodologias ativas empregadas ao longo do tempo, podem-se destacar as que se seguem. Estudo de Caso (HARVARD BUSINESS SCHOOL, 2018) foi uma inovação educacional expressiva na década de 20, que proporcionou

desafios significativos ao mundo acadêmico, desde a área de Negócios até o campo da Saúde. Apresenta-se o caso ao aluno com uma parte das informações sobre a situação a estudar, conferindo-se aos estudantes o poder de decisão. Não há soluções simples, no entanto, por meio do processo dinâmico de trocar perspectivas, contrariar e defender pontos, partindo tanto de suas ideias como das dos outros, os participantes tornam-se competentes em analisar questões, exercitar o julgamento e tomar decisões difíceis.

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning, desenvolvida entre as décadas de 60 e 70 em centros de excelência, como a Área de Saúde da McMaster University (2018), no Canadá, compreende um processo que conduz alunos a investigar problemas complexos que tenham significação e importância para sua aprendizagem e para a própria vida. Visa desafiar os alunos a questionar aquilo que está estabelecido, de modo a construir, aprofundar e ampliar seu conhecimento e suas formas de compreensão. Implica pesquisa, incremento do raciocínio e reflexão (KRIDEL, 2010).

A Aprendizagem Baseada em Projetos é mais ampla e geralmente composta de vários problemas que os alunos precisarão resolver. Constitui-se em uma série de experiências contextualizadas necessárias à aprendizagem dos diversos objetos de conhecimento em múltiplas áreas (CAPRARO; SLOUGH, 2013). Como resultado, os alunos desenvolvem conhecimento de conteúdo profundo, bem como pensamento crítico, criatividade e habilidades de comunicação, no contexto do desenvolvimento de um projeto autêntico e significativo. Desencadeia grande integração entre alunos e professores (BUCK INSTITUTE OF EDUCATION, 2019).

Sala de aula invertida ou Flipped Classroom foi proposto por Jonathan Bergmann e Aron Sams, dois professores Norte Americanos que

inicialmente começaram a gravar aulas e vídeos (com auxílio de programas de capturas de telas) para disponibilizar materiais educativos aos alunos que faltavam as suas aulas. Com o passar do tempo, começaram a observar um melhor rendimento dos mesmos, e em pouco tempo os vídeos se popularizaram na escola, fazendo sucesso também com alunos que frequentavam as aulas de maneira regular, desta forma, decidiram aproveitar o tempo de sala de aula com atividades práticas e deixar toda a teoria para que os alunos estudassem em casa através dos vídeos. (BERGMANN; SAMS, 2012).

Estes produtos tecnológicos servem de âncora para a inserção de metodologias ativas. O uso da tecnologia na sala de aula permite o desenvolvimento de uma aula divertida, dinâmica e interessante, proporcionando a ligação entre os conhecimentos prévios do aprendiz e sua experiência pessoal com o material pedagógico. Em relação à educação, as redes de comunicação trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. (KENSKI, 2012, p. 47).

Em virtude dos fatos mencionados, observamos que atualmente, é inimaginável uma sala de aula sem vídeos, animações, redes sociais, dispositivos móveis, jogos educativos entre outras tecnologias, pois essas ferramentas que temos à nossa disposição nos possibilita oferecer aos alunos uma grande variedade de experiências de aprendizagem.

Considerações Finais

A vida seguia normalmente até que a pandemia do Covid-19 acelerou de forma global, mudando todas as rotinas. E essa foi à oportunidade para as tecnologias digitais (pandemic-techs) passarem a fazer diferença. Neste contexto de indefinição, quarentena e de restrições, as novas tecnologias foram aliadas importantes para que o segmento educacional tanto público

quanto privado mantivessem seu compromisso de educar jovens e adultos pelo Brasil.

Para Sampaio e Leite (1999, p. 20), “[...] estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias [...]”.

A adaptação precisou ser feita rapidamente, e apesar dos muitos entraves, deixa muitas lições para os envolvidos. Afinal, qual será o papel das metodologias ativas no ensino básico pós-pandemia?

Assim, o contexto atual requer novas compreensões de ensino e propostas alternativas para sua operacionalização. Têm-se assim, entre elas as denominadas metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Estas rompem com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, na qual o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, buscando a autonomia e a aprendizagem significativa (PAIVA et al., 2016).

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era mais difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora, em diferentes contextos e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Diante deste cenário, o termo Metodologias Ativas (MAs) ganha destaque nas práticas educacionais de escolas que geram resultados positivos, refere-se a métodos de ensino utilizados por um professor que favoreça a participação ativa do aluno para promover sua aprendizagem (MORAN, 2015). É um conceito macro que na contemporaneidade se

fazem presentes em diversos contextos de ensino, em diferentes níveis da educação escolar (educação básica, ensino superior, cursos de formação continuada, pós-graduação e principalmente em cursos empresariais como treinamentos corporativos), promovendo atividades ou etapas instigando no aluno a necessidade de aprender.

A tecnologia hoje promove a integração entre todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação constante entre o mundo físico e mundo digital. Que na verdade não são dois mundos, mas sim um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se hibridiza frequentemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended , mesclada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa equilibrar a interação com todos os alunos e com cada aluno de forma individualizada, e também através das tecnologias móveis.

Diante do exposto, percebemos que, de fato, há lacunas que separam a escola real da ideal, que levam a buscar por meios que contemplem por uma educação significativa e de qualidade. Ou seja, as transformações pelas quais a educação vem passando exige uma prática pedagógica focada no estudante como autor da sua própria ação educativa e produtor de conhecimentos. À luz dessa conjuntura, as inquietações nos direcionam para a mesclagem que existe entre sala de aula e ambientes virtuais na educação, uma vez que, as metodologias ativas são ferramentas facilitadoras para o desenvolvimento do discente em sala de aula e que promovem autonomia e responsabilidade nos mesmos, sendo de extrema importância para o desenvolvimento de um discente autônomo, responsável, reflexivo, e capaz de mudar suas perspectivas de vida.

A motivação em investigar esse tema surgiu como busca de respostas ao recorrente questionamento da escola sobre como melhorar a aprendizagem dos alunos. Professores, coordenadores, supervisores,

diretores e demais envolvidos em educação sempre demonstram dificuldade em encontrar metodologias de ensino e aprendizagem eficazes para seus alunos. Descobrir e implementar maneiras de otimizar o desempenho escolar dos estudantes, constitui-se em meta dos educadores no mundo inteiro. Bem como, por ser uma das competências exigidas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 63):

[...] compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Portanto, em momentos como o atual, faz-se necessário repensarmos a educação e todos os seus processos, uma vez que, a educação está sendo modificada pela adaptação docente e discente, sobre os mais variados programas, metodologias, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizadas na mesma.

Referências

- AFONSO, Carlos A. Internet no Brasil: alguns desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeidavalente.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2018.

BASTOS, Celso da Cunha. **Metodologias Ativas**. [S.L.: s.n.], 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 24 out. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, mai./ago. 2009.

BERGMANN, J. L.; SAMS, A. **Flip your Classroom: reach every student in every class every Day**. Eugene: International Society for technology in Education, 2012.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Sala de Aula Invertida: recomendações e tecnologias digitais para sua implementação na educação**. [S.L.: s.n.], 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/96583-395270-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/96583-395270-2-PB%20(1).pdf). Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC): Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, CONSED, UNIDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino de. **Educação 4.0: princípios e práticas de inovação em gestão e docência**. São Paulo, SP: Laborciencia Editora, 2017.

CATHERALL, P. **Delivering e-learning information services in higher education**. Oxford: Chandos Publishing, 2005.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes**. 2. ed. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato, 2012.

FERREIRA, Susana; BASTOS, Raquel. **Web 2.0 Recursos Tecnológicos e Formação**. [S.l.: s.n.], 2006. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/susana12345/web-20-recursos-tecnologicos-e-formao-susana-ferreira-20061566-raquel-bastos-20062189>. Acesso em: 17 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, SP: UNESP, 2000.

FÜHR, Regina Candida. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5., 2018. **Anais eletrônicos** [...] Olinda, PE: [s.n.], 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA19_ID5295_31082018230201.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

GERSTEIN, Jackie. Moving from education 1.0 through education 2.0 towards education 3.0. In: BLASCHKE, Lisa Marie; KENYON, Chris; HASE, Stewart (org.). **Experiences in self - determined learning**. Estados Unidos: Create Space Independent Publishing Platform, 2014.

JARVELA, S.; VOLET, S.; JARVENOJA, H. Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. **Educational Psychologist**, v. 45, n. 1, p. 15-27, 2010.

KEATS, Derek; SCHIMIDT, J. Philipp. The génesis and emergence of education 3.0 in higher education and its potential for Africa. **First Monday**, v. 12, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEMOS, Silvana. Nativos Digitais x Aprendizagens: um desafio para a escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 39-47, set./dez. 2009.

MACHADO, Márcia Regina. A inclusão da tecnologia na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba, PR. **Anais [...]** Curitiba, PR: PUCPR, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, out. 2012.

MOURA, Adelina. Metodologias de aprendizagem que desafiam os alunos, mediadas por tecnologias digitais. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 4, p. 256-278, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318083046_METODOLOGIAS_DE_APRENDIZAGEM_QUE_DESAFIAM_OS_ALUNOS_MEDIAD_AS_POR_TECNOLOGIAS_DIGITAIS. Acesso em: 15 out. 2019.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos; MORALES, Ofelia (org.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. v. II. Ponta Grossa, SP: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare Sobral**, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez., 2016.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. Digital Native immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, out. 2001.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 110 p.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; SUANNO, João Henrique; SABOTA, Barbra. Educação 3.0, Complexidade e Transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017.

SEGURA, E.; KALHIL, J. A metodologia Ativa como proposta para o ensino de ciências.

Revista REAMEC, Cuiabá, MT, n. 3, p. 87-98, dez. 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5308>.

Acesso em 01 maio 2019.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. **Classifying K-12 blended learning**. Mountain View,

CA: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: [http://www.christen-seninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-](http://www.christen-seninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf)

[learning.pdf](http://www.christen-seninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf). Acesso em: 10 out. 2019.

STAHL, G. Theories of collaborative cognition. In GOGGINS, S.; JAHNKE, I. (ed.). **CSCL at**

work. New York, NY: Springer, 2012. Disponível em: [http:// GerryStahl. net/pub/collab cognition.pdf](http://GerryStahl.net/pub/collab cognition.pdf). Acesso em: 29 set. 2020.

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa,

transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: RJ: Wak, 2010.

TOFFLER, Alvin. **Criando uma nova civilização: a política da terceira onda**. Rio de Janeiro:

Record, 1995.

Capítulo 20

Como a gestão escolar influencia na qualidade do ensino?

*Edilene Abreu Corrêa Sampaio
Liliane Matos Corrêa*

Introdução

A educação é uma das principais bases da sociedade. Com isso em mente, pode-se imaginar a grande responsabilidade que envolve as tarefas relacionadas à gestão escolar de qualquer que seja a instituição. Elas envolvem um contingente imenso de informações e atividades, as quais é preciso analisar para descobrir a melhor forma de gerenciar todos esses processos escolares. Os segredos para assegurar a excelência do ensino ofertado são a qualidade e a eficiência de sua gestão. Afinal, há mais coisas envolvidas do que apenas o ensino em si. O bom funcionamento de todas as operações do negócio deve permitir que os membros da comunidade escolar estejam sempre bem respaldados em suas práticas. Dessa forma, a gestão escolar define a tomada de posição frente aos objetivos sociais e políticos da escola. Esta que cumpre sua função social de mediação, contribui na formação da personalidade humana e, por essa razão, não é possível estruturá-la sem considerar objetivos políticos e pedagógicos. Conforme afirma Libâneo,

O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sócio-políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e organização de conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar), tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional. (LIBÂNEO, 2001, p. 114-115)

Pensando o papel e a função dos gestores da escola, eles têm a função de incentivar e motivar as potencialidades individuais e promover as relações dentro da mesma, para que a transformação social se concretize, começando pela escola e atingindo a comunidade em que está inserida. Não é uma tarefa fácil, mas é preciso ter determinação para conduzir o processo de forma administrativa e pedagógica. Para que a escola alcance os ideais de qualidade de ensino e para que a aprendizagem de todos de fato aconteça, é necessário que o gestor seja articulador, atuante e participativo nas questões que envolvam o campo pedagógico da escola. O gestor escolar é o maior responsável pelas áreas administrativa, financeira e pedagógica da instituição de ensino. A organização pedagógica bem gerenciada é quem direciona e dá qualidade ao ensino através de planejamento, acompanhamento, avaliação do rendimento da proposta pedagógica. Além de observar o desempenho dos alunos, do corpo docente e de todos da equipe escolar. “Sabemos que a escola é o local que tem a instrução como sua principal dimensão educativa, pois educa através da instrução”. (CHERVEL, 1990, p. 188 apud MONTEIRO, 2001, p. 121).

Todavia, sabemos que o ensino não é a finalidade do processo educativo, é o meio pelo qual a aprendizagem do aluno é efetivada. Como afirma Borges e Moreira, “O aluno com sua identidade particular é o ponto de partida para a organização do ensino”. (BORGES e MOREIRA, 2003). O gestor escolar deve partir da realidade da escola como um todo para daí traçar os objetivos e metas para uma aprendizagem de sucesso. Dentre os fatores determinantes para uma adequada gestão do processo de produção pedagógico-escolar, está o entendimento da gestão escolar como uma prática social de apoio à prática educativa legitimada via exercício da participação, da democracia e da autonomia. “A gestão escolar

democrática é uma condição necessária para se produzir uma educação de qualidade”. (RUSSO, 2007).

Diante dessa afirmação, podemos dizer que o planejamento precisa ser constantemente avaliado não só pela equipe gestora escolar, mas também por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, as aprendizagens de todos na escola, serão de fato significativa, eficaz e eficiente para nortear as ações previstas, sendo capaz de nortear as tomadas de decisões para uma formação humana de qualidade.

A organização pedagógica liderada pelo gestor escolar e elaborada de forma coletiva pode ser realizada em todos os níveis da instituição, a fim de superar uma visão autoritária e burocrática, como se os planejadores detivessem o conhecimento da realidade e a competência técnico-científica para direcioná-la, restando aos demais somente cumprir determinações, como se não fossem capazes e incompetentes para opinar na organização pedagógica da escola.

Depois da Lei de Gestão Democrática, publicada no ano de 2007, as atividades e atuações na escola são realizadas não só pela equipe diretiva, nem tão pouco pelo professor ou coordenador isoladamente. A dinâmica da gestão escolar acontece de forma intensa e de acordo com os ideais de todos, uma vez que as decisões são tomadas, organizadas e planejadas pelo grupo da comunidade escolar (gestores, docentes, pais e auxiliares em educação).

Desta forma, o sucesso da organização pedagógica da escola é medido através da aprendizagem de seus alunos. Se os alunos, cada um no seu ritmo, aprendem continuamente, a escola é eficiente. Se as crianças frequentadoras assíduas das aulas estão seguras de sua capacidade de aprender e interessadas em resolver situações-problema que os educadores lhes propõem, ela está cumprindo seu papel de torná-las pessoas autônomas, capazes de aprender pela vida toda.

Se os alunos sabem ouvir, opinar, defender valores, respeitar opinião alheia, a escola pode orgulhar-se de estar cumprindo seu papel. E mais que isso, através de uma equipe gestora atuante na sua organização, a escola pode proporcionar aprendizagens significativas com educação de qualidade, independente de origem social, raça, aparência ou credo. Dito isto, percebe-se ainda que a gestão escolar que emana no espaço escolar deve ser guiada para educação. Tendo a escola como espaço que favorece a aprendizagem ao indivíduo. Como afirma Libâneo, “Nela a interação entre as pessoas, cujo desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e atitudinais ocorram via o processo de ensino-aprendizagem”. (LIBÂNEO, 2012). Metodologia essa que deixa claro que o gestor necessita compreender para intervir, conforme mencionado por Luck,

[...] quando o dirigente escolar atua sobre o modo de ser e de fazer da organização educacional, está efetivamente promovendo gestão escolar, isto é, está mobilizando esforços, canalizando energia e competências, articulando vontades e promovendo a integração de processos voltados para a efetivação de ações necessárias à realização dos objetivos educacionais, os quais demandam a atuação da escola como um todo de forma consistente, coerente e articulada. (LUCK, 2011, p.131)

Sendo assim, é importante observar, refletir e questionar o papel do formador dentro de uma instituição, pois é esse profissional que está formando novos cidadãos. O processo de educação compete a esse profissional que está à frente da instituição, aquele que organiza o funcionamento comprometedor na formação dos seres humanos, com intuito de trazer novos conhecimentos que venham clarear as diversas formas de aprendizagens.

Construindo junto com a equipe um planejamento escolar bem definido

Para começarmos a delinear o produto que resultará do processo de planejamento, é preciso obedecer uma lógica que é comum a toda atividade de planejamento:

1. Construção do diagnóstico da escola, ou seja, coleta de informações sobre a realidade ou situação que se quer transformar ou problemas que precisam ser superados;
2. Com base nos objetivos traçados no projeto político pedagógico da escola, as informações e os dados coletados são analisados e interpretados;
3. Diante do panorama traçado, são identificadas as prioridades para que se possa tomar as decisões, traçar as metas, definir as ações e as estratégias mais eficazes para produzir as mudanças necessárias ou desejadas;
4. Elaborar um plano de ação, projeto ou plano de trabalho, que irá materializar o processo de planejamento realizado pela escola, o qual refletirá o seu projeto político pedagógico, ou seja, o instrumento gerado nesse processo irá operacionalizar aquilo que foi instituído e está consolidado no projeto político pedagógico da escola.

É importante que a escola exercite permanentemente as atividades de planejamento e avaliação, para que não se perca de vista as suas reais necessidades e que o potencial dos seus atores seja subutilizado. Via de regra, o produto gerado a partir do planejamento é o plano anual de trabalho.

Cabe destacar que o plano não deve ser encarado como um instrumento que a escola faz para cumprir as exigências do sistema ao qual está integrada, arquivando-o logo após concluí-lo. Esse instrumento deve ser fonte de consulta e inspiração para que se possa construir outros instrumentos de apoio ao desenvolvimento do trabalho escolar, como: plano de ação do professor; plano de ação da coordenação pedagógica; plano de ação dos funcionários da escola; e o plano de ação da direção.

Todos esses instrumentos devem garantir que a organização e a gestão escolar sejam orientadas numa perspectiva sistêmica, ou seja, cada segmento da escola se reconheça e reconheça o seu trabalho como parte de uma proposta global, construída de forma coletiva e com base em objetivos comuns.

A literatura sobre planejamento, gestão, organização escolar, etc. traça diversos modelos de planos e projetos, reforçando assim a necessidade de seguirmos um roteiro simplificado de um plano de trabalho, no qual conste os elementos comuns a qualquer tipo de instrumento de planejamento. Citaremos um dos muitos que traz alguns passos que são imprescindíveis para a sua elaboração:

1º passo - Descrição do contexto escolar: Diagnóstico das principais características da organização e da gestão escolar. Essa prática consiste no levantamento de dados e informações que irão possibilitar uma visão global das necessidades e problemas enfrentados pela escola.

Deve ser elaborado de tal forma, que favoreça, com base no conhecimento das características da comunidade escolar, suas expectativas e necessidades em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, deve ser escolhida alternativas de solução para os problemas identificados. Os dados a serem levantados são de natureza qualitativa (como o professor de matemática está ensinando; de que forma a comunidade tem participado das atividades da escola); e quantitativa (qual o percentual de alunos aprovados e reprovados em matemática; qual o número de atividades realizadas pela escola e qual o percentual de participação da comunidade). A seguir, são indicados alguns aspectos imprescindíveis ao diagnóstico do plano de trabalho da escola:

- Caracterização sócio, política, econômica e cultural da comunidade onde a escola se insere e da comunidade escolar;

- Estrutura física, mobiliário e material: prédio escolar; salas de aula; sanitários; áreas de lazer, esporte e recreação; laboratórios; bibliotecas; bebedouros; carteiras; mesas; utensílios de cozinha; computadores; televisores; vídeos; cartazes; mapas e outros recursos didático-pedagógicos;
- Recursos financeiros: verbas de que a escola dispõe; formas de efetuar as despesas e de controle;
- Pessoal: número de professores, funcionários e especialistas;
- Organização geral da escola: organograma, atribuições e funcionamento dos setores, distribuição de horários, enturmação, número de alunos por sala, aspectos administrativos gerais;
- Secretaria escolar: organização e funcionamento, registros, documentação dos alunos, etc;
- Relacionamento com o órgão central da educação;
- Participação da comunidade e das famílias: conselho escolar, associação de pais e mestres, reunião de pais; relacionamento da escola com órgãos, instituições, ONGs, etc;
- Sistemática de produção e organização de dados e de estatísticas educacionais;
- Convivência na escola;
- Instrumentos de gestão e de organização do trabalho pedagógico (regimento, PDE, projeto político pedagógico, planos de aula);
- O desempenho dos alunos: aprovação, evasão, distorção entre idade e série, etc;
- Participação dos alunos na gestão escolar.

Além desses, muitos outros aspectos podem ser levantados e analisados para que se tenha um “retrato fiel” do que é a escola. Um diagnóstico preciso e consistente permitirá à equipe gestora saber onde está pisando para poder traçar os caminhos para onde quer chegar.

2º Passo – Identificação dos desafios e problemas: A partir do diagnóstico, do retrato da realidade da escola, traçado a partir das características levantadas no item anterior, deve-se buscar identificar os principais desafios e problemas que o contexto escolar revela. Os desafios e problemas consistem em situações que se constituem em entraves para

o pleno funcionamento da escola, que levam a buscar uma conjuntura mais satisfatória.

A depender do número de problemas que a escola enfrenta, é preciso estabelecer prioridades. Nesse sentido, tornam-se prioridades os problemas cuja natureza e desdobramentos influenciam mais diretamente nos resultados da aprendizagem do aluno.

3º Passo – Definição dos objetivos, estratégias e metas: Uma vez que se conhece a realidade que se quer transformar e os desafios ou problemas a serem superados, resta, então, traçar os objetivos, estratégias e metas para a operacionalização do plano de trabalho. De maneira simples, esses elementos podem ser definidos da seguinte forma:

1. Os objetivos são indicações da situação ideal a ser atingida para superação de problemas identificados, cuja formulação deve utilizar verbos que expressam ação (exemplo: reduzir os altos índices de reprovação nas séries iniciais, atualizar o regimento escolar, elaborar uma sistemática de informações educacionais, etc);
2. As estratégias necessárias para se atingir cada um dos objetivos estabelecidos. As estratégias são formas de intervenção a serem utilizadas durante a execução de um plano, ou seja, são as alternativas de solução criadas em coerência com os desafios e problemas identificados. (Exemplo: criação de grupos de atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem no contra-turno escolar);
3. As metas indicarão se os objetivos traçados foram atingidos ou não. As metas são os resultados a serem obtidos, considerando a quantidade e o tempo. (Exemplo: Elevação do desempenho acadêmico dos alunos das séries iniciais em 70% até o final da 3ª unidade pedagógica).

É importante lembrar que todos os elementos do plano de trabalho devem estar perfeitamente articulados. Isso significa que, para determinado problema identificado a partir do diagnóstico, deve-se buscar um objetivo correspondente, uma estratégia que represente uma possível

alternativa de solução para tal problema e uma meta que indique o quanto e em quanto tempo se conseguiu alcançar o objetivo previsto.

Uma vez definidos todos esses elementos, faz-se necessário, agora, que sejam elaborados os mecanismos e instrumentos de acompanhamento e avaliação da implementação do plano de trabalho. Neste instrumento deverão constar as várias formas e estratégias que a equipe gestora acha possíveis e pertinentes à realização das ações previstas. É preciso criar uma sistemática de acompanhamento da realização do plano de trabalho e de controle dos resultados, utilizando-se de instrumentos que permitam a obtenção de dados que possam ser analisados e utilizados para reorientar o planejamento da escola em função dos objetivos e metas previstas no plano de trabalho.

Com certeza, na prática, a coisa não será tão simples, pois como já foi exposto aqui, o processo de planejamento é bem mais complexo e depende de inúmeros fatores para a sua realização. Entretanto, acreditamos que se tivermos um planejamento definido, isto é, claro, articulado e coerente, alcançaremos resultados surpreendentes. Como afirma Schmitz,

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja qual for o seu nível. (SCHMITZ, 2000, p.101)

Para finalizar, reiteramos que a importância maior do processo de planejamento consiste nas suas possibilidades, quando levados a sério, de garantir uma melhor organização e gestão, assegurando à escola a qualidade do trabalho que desenvolve e o cumprimento da sua função social.

Acompanhando os indicadores de qualidade

A busca pela excelência na qualidade de ensino é uma constante para qualquer gestor que procura fazer com que sua escola cresça e, assim, fortalecer sua marca. Partindo desse princípio, a utilização de indicadores de qualidade para avaliar todo o trabalho da escola vem ajudar a colher todas as informações necessárias para que se atinja o objetivo pretendido.

Não existe um conceito único e imutável sobre qualidade. Uma vez que, se considerarmos diferentes populações, em diferentes épocas, veremos que cada uma apresenta necessidades também diversas. Por isso, ninguém melhor do que a própria comunidade escolar para estabelecer a qualidade que se deseja e tomar as atitudes necessárias para que ela seja alcançada.

Afinal, o que são indicadores de qualidade? São ferramentas utilizadas por gestores para quantificar a performance de suas empresas ou organizações, e são consideradas essenciais para rever e corrigir ações. O objetivo é alcançar uma melhoria na qualidade dos serviços oferecidos e, conseqüentemente, um crescimento do empreendimento.

Quando falamos sobre indicadores de qualidade, também precisamos ter clareza sobre os benefícios obtidos em se fazer uso dessas ferramentas. E será quais são eles? Essas ferramentas não têm o único objetivo de avaliar todo o trabalho de uma empresa, mas quando usadas de forma constante, permitem que os problemas sejam identificados e que os processos possam ser melhorados. Nas instituições de ensino, elas têm o objetivo de levantar, interpretar e fornecer informações relevantes para o desenvolvimento das escolas. Com elas, diretores e toda a comunidade educativa podem ter acesso a dados que mostram os resultados obtidos pela escola, e eles mostrarão um panorama da realidade escolar em seus diversos setores, como financeiro, pedagógico e secretaria escolar. Diante

desse contexto, quais são os principais indicadores de qualidade utilizados pelas escolas? Lembrando que a utilização dos indicadores de qualidade permite que se tenha um diagnóstico de diferentes aspectos de uma instituição de ensino. Veremos a seguir alguns dos indicadores que não podem deixar de serem continuamente acompanhados:

1. O Ambiente Escolar: A escola é mais do que um lugar de ensino e aprendizagem. Ela é também um lugar de vivência de valores. Os indicadores de qualidade devem mensurar se a escola tem sido um ambiente agradável e saudável, onde valores como disciplina, respeito, amizade e solidariedade sejam valorizados, proporcionando aos alunos se socializarem, brincarem e conviverem com a diversidade.
2. A Prática Pedagógica: Um indicador que não pode deixar de ser mensurado é a qualidade da prática pedagógica em uma escola. Deve-se verificar se a proposta pedagógica está de acordo com as necessidades da instituição e se a inclusão de alunos com necessidades especiais está sendo efetivamente cumprida, por exemplo.
3. A Avaliação: Esse indicador de qualidade dará um bom feedback em vários níveis dentro de uma escola, isto é, possibilitará avaliar todos (alunos, turmas, professores e demais serviços e departamentos da instituição de ensino), o que é de grande valia para que toda a equipe envolvida possa usar os resultados obtidos em cada um desses indicadores para fazer uma autoavaliação e rever sua postura e ações.
4. O Ambiente Físico: Esse é um indicador muito importante a ser mensurado, uma vez que o ambiente escolar tem que ser um lugar limpo e organizado, onde a mobília e os equipamentos devem estar em bom estado e o material didático deve ser adequado.
5. A Gestão Escolar Participativa: Os indicadores de qualidade devem mensurar a participação de toda a comunidade escolar nas decisões por meio da participação nos conselhos escolares e o constante acompanhamento escolar. Devem considerar também as parcerias locais e como estão sendo solucionados os conflitos que aparecem.

O gestor não deve esquecer de utilizar esses indicadores na área financeira de sua escola para verificar, por exemplo, se os custos operacionais estão sendo eficientes, evitando prejuízos financeiros para a escola.

6. A Formação e as Condições de Trabalho dos Profissionais: Devem ser quantificadas, entre outros aspectos, a quantidade de funcionários para saber se são em número suficiente para o bom funcionamento da escola, a formação adequada e contínua dos professores e a assiduidade e estabilidade de toda a equipe escolar.

Cabe aqui não esquecer de mensurar como tem sido a dedicação dos professores inovando em suas aulas e contextualizando os conteúdos, levando em consideração o que os alunos já sabem e o que querem e precisam aprender.

7. O Acesso e Permanência dos Alunos na Escola: Vários aspectos devem ser considerados nesse indicador de qualidade, entre eles, podemos ressaltar a importância de verificar quais medidas estão sendo tomadas ao receber alunos que apresentam defasagem de aprendizagem, como está sendo tratado o aprendizado de alunos com necessidades especiais, mensurar a quantidade de faltas e os índices de evasão dos alunos.

Outro fator que tem uma grande influência nesse indicador, é o nível de satisfação de pais e alunos. Quando ambos estão satisfeitos, a vontade de estudar e de permanecer na escola é grande e a taxa de evasão cai.

8. Os Indicadores Oficiais: Esses indicadores são nacionais e tem o objetivo de comparar as estratégias da sua escola com a de outras instituições de ensino para verificar se elas estão sendo efetivas.

Na interpretação dos dados são usados os resultados obtidos em provas e exames como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e, no ensino superior, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).

Como vimos, são muitos os indicadores de qualidade que podem ser mensurados. O importante é que todos os indicadores analisados tenham como principal objetivo oferecer aos alunos uma oportunidade de aprendizado cada vez melhor e mais efetiva.

Todos da instituição, ou seja, o gestor, toda a equipe de funcionários da escola, pais, alunos e comunidade onde está inserida, devem estar envolvidos e preocupados com a melhoria da qualidade do ensino da escola para garantir que crianças e jovens permaneçam nela e concluam os níveis de ensino na idade ideal.

Monitorando o desempenho das atividades educacionais

Para que a escola atinja a premissa da construção do conhecimento será preciso um redimensionamento das práticas e da forma como monitorar e avaliar o seu processo de condução de forma sistemática e periódica, e pode servir à gestão como meio para a promoção da qualidade da educação. (FLETCHER, 1995; SOUZA, 2005). Ao se falar em monitoramento e avaliação, sua amplitude nos leva a refletir sobre qual o caminho mais indicado para compreensão da mesma e como ela pode afetar na vida escolar dos alunos, dos professores, gestores e da comunidade escolar de forma geral, promovendo reflexos na prática de todos os envolvidos.

Esse é um dos motivos que levaram a União a adotar o monitoramento como uma das estratégias para a melhoria do ensino no país, bem como induzir sua prática nos âmbitos subnacionais (estados e

municípios) e nas unidades de ensino (FREITAS, 2007; 2008). O monitoramento do desempenho das atividades educacionais com foco nos discentes e docentes remete-nos a correlacionar as atividades desenvolvidas juntamente com a gestão democrática vinculada ainda a autonomia da escola. A ideia é subsidiar a escola para uma mudança de atitude, considerando o monitoramento das ações na escola sem perder seu papel social e o enfoque sobre a melhoria do ensino, a qualidade e o controle dos resultados pelo monitoramento e avaliação.

Assim, sugere-se que a gestão da escola seja democrática de fato e de direito para que possa promover a formação para a cidadania, considerando as intempéries do cotidiano. O monitoramento deve ser realizado mediante uma rotina dentro da gestão da escola, visto que necessita ser um processo contínuo para a busca de resultados e para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem. Precisamos considerar vários aspectos para obter uma análise eficaz de melhoria dentro da escola e fora dela, haja vista ser necessária para sua reflexão, lançarmos mão de conhecimentos e habilidades, para que possamos transformar esses resultados em pessoas capazes de agir com proficiência. Isso porque de nada valem as boas intenções sem que sejam traduzidas em ações competentes e consequentes.

É a ação que transforma as mudanças favoráveis em relação à realidade. As ações não têm valor por si próprias, mas por sua capacidade de impulsionar a mudança, para promover resultados desejados. E estas devem ser monitoradas e avaliadas, a fim de que se possa evidenciar ao público os seus resultados e se ter parâmetros para novos planos de ação.

O monitoramento emerge da necessidade de compreender se o desenvolvimento da escola e a realização de seu trabalho têm um rumo, propõem a realização de objetivos e, para tanto, há a necessidade de definição clara e objetiva de seus resultados finais e intermediários.

Estes resultados devem ser acompanhados e avaliados, visando à necessária correção ao longo do percurso, quando for o caso; o cuidado com a forma de trabalho, que deve se manter constante; a identificação de problemas a serem contornados; o uso adequado de recursos; o estabelecimento da relação custo-benefício, considerando o papel da escola e a identificação de novas perspectivas de ação. Em decorrência, o monitoramento e a autoavaliação se constituem responsabilidade pública da gestão democrática que interfere diretamente no contexto de ensino e aprendizagem. É ela que estabelece a credibilidade da escola na comunidade que está inserida, que tanto carecem de um atendimento humanizado, pautado na empatia e respeito. Assim, a própria legitimidade da escola depende desse processo (Gadotti, 1997). Diante do exposto, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, em meados de 1990, promoveu o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, que objetiva oferecer às escolas um estímulo e uma orientação para a realização de sua autoavaliação, como um processo participativo e, portanto, por si só, pedagógico.

Sabe-se que a avaliação é um importante instrumento de gestão e o processo de avaliação imprescindível que nos leva a uma reflexão impulsionadora para retirada da zona de conforto e partirmos para a mudança. O monitoramento e avaliação dentro do contexto escolar, antes de tudo, é um processo pedagógico. Seus resultados devem servir de referência para a adoção de práticas para a melhoria de processos e resultados da escola. (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 15).

Esses resultados dentro da autoavaliação abrangem cinco categorias de análise, sendo quatro delas voltadas para processos e uma delas, voltada para resultados, que legitimariam os processos. Estes são os de gestão participativa; gestão pedagógica; gestão de pessoas; gestão de serviços de

apoio; recursos físicos e financeiros, todos eles interdependentes e ao mesmo tempo interligados na realidade, separados apenas para fins de avaliação.

A autoavaliação de resultados envolve a identificação do contexto, na medida em que são alcançados pela escola os objetivos e metas definidos no seu projeto pedagógico; o acompanhamento e gerenciamento de índices de acesso, permanência, aprovação e aproveitamento escolar de seus alunos; a verificação de avanços nos indicadores de eficiência e eficácia relativos ao uso e aplicação de seus recursos financeiros; o uso de referências e indicadores de outras escolas para comparação com os próprios. Portanto, o que se evidencia como importante é uma prática democrática orientada pela eficácia e eficiência, continuamente monitorada e avaliada, haja vista que a democratização da gestão escolar é uma proposta de mudança cultural, conforme indicado por Ghanem, “É importante ter em mente que não deve ser lenta e sim consistente: o tempo que ela durar depende diretamente do que fizermos para que ela aconteça.” (GHANEM, 1998, p. 154).

Dessa forma, compreender a coerência dos processos que envolvem o monitoramento do desempenho das atividades educacionais é de suma relevância, haja vista perpetrar uma análise do que historicamente foi positivo e do que precisa ser redimensionado e refletido, visto que a realidade analisada é o resultado de um processo político pedagógico.

Investindo na comunicação com a comunidade escolar

A comunicação na gestão tem sido uma das principais preocupações e ao mesmo tempo impulso para que as instituições escolares atinjam seus objetivos e proporcione satisfação a todos que fazem parte desse contexto. A comunicação reduz a probabilidade de desencontros e insucesso das escolas, uma vez que parte dos riscos e situações operacionais adversas são previstas no seu processo de planejamento, rotina do dia a dia e em todo

percurso de elaboração desse processo de ensino e aprendizagem, devendo tornar o planejamento flexível através da comunicação.

A gestão da educação enquanto responsável pela comunicação geral e sua utilização para a tomada de decisões se faz indispensável no processo da gestão escolar, inclusive ressalta-se sua macro importância desde a construção do projeto político pedagógico, quer quanto instrumento avaliativo de aprimoramento, avaliando a realidade educacional que subsidiará esta construção e principalmente como instrumento norteador das ações que pautarão o projeto. Para tanto, Freire,

“Na verdade, nenhuma sociedade se organiza a partir da existência prévia de um sistema educativo, o que implicaria na tarefa de compreender um certo perfil ou tipo de ser humano que, na sequência, poria a sociedade em marcha. Pelo contrário, o sistema educativo se faz e se refaz no seio mesmo da experiência.” (FREIRE, 1998, p. 47)

Para compreendermos o significado de comunicação, precisamos entender sua origem, a palavra comunicar vem do latim *comunicare*, que significa “pôr em comum”. Assim, comunicar tem o sentido de compartilhar, participar, trocar através de um conjunto de normas estabelecidas pelo homem para bem comum do homem. Portanto, quando o gestor trabalha a comunicação, ele está pautando as relações humanas dentro da instituição educacional. Neste sentido, a comunicação possui a capacidade de transmitir ideias, trocar informações e principalmente experiências, através do diálogo, tendo como fundamento para o entendimento entre as pessoas, sendo assim, é um excelente instrumento para resolução de conflitos. Os conflitos ocorrem numa instituição escolar quando o processo de comunicação não está sendo executado de forma coerente, adequada e satisfatória. A comunicação no ambiente escolar

precisa promover a busca da construção efetiva no fluxo do processo de ensino e aprendizagem.

A comunicação, apesar de ser um dos grandes desafios da gestão no ambiente escolar, é um elemento essencial para o bom desempenho dos alunos, de toda a equipe de funcionários, bem como do relacionamento da escola com a família. Por isso, é preciso saber como se comunicar não só com os alunos, mas com todos que fazem parte da rotina educacional, para que se tenha um engajamento escolar satisfatório.

“Comunicar significa tornar algo comum. Esse algo pode ser uma mensagem, uma notícia, uma informação, um significado qualquer. Assim, a comunicação é uma ponte que transporta esse algo de uma pessoa para outra ou de uma organização para outra.” (CHIAVENATO, 2004, p.417).

Desse modo, cabe à equipe pedagógica organizar da melhor forma possível métodos para que a gestão escolar seja eficiente, desde às práticas pedagógicas até aos resultados escolares. A integração de novas tecnologias tem sido uma ótima solução para a comunicação das escolas, além de inovar nas metodologias dos educadores. Sabe-se que o ambiente escolar é o mais adequado espaço para se trabalhar os profissionais da educação, mas é essencial que todos participem do mesmo processo através de diálogos, discussões das questões de forma coletiva, promovendo desta maneira as transformações que são necessárias para o progresso de todos dentro do seu contexto profissional e político social. Para Eltz,

“Comunicação não é concordância, mas sim, compreensão”. É a partir da compreensão que tanto o comportamento do indivíduo na organização se modifica quanto suas atitudes sofrem alterações que darão resultados eficientes, concretizando assim as metas e objetivos da organização.” (ELTZ, 1994, p.19)

A fonte e o destinatário são os dois recursos fundamentais do processo da comunicação. Fonte é a pessoa, grupo ou organização que deseja transmitir alguma ideia ou informação através de uma mensagem. A fonte dá início ao processo, e a mensagem pode comunicar informação, atitudes, comportamento, conhecimento ou alguma emoção ao destinatário. “A fonte codifica a sua ideia através de palavras, gestos, sinais, símbolos etc. – escolhendo os meios adequados para enviar a mensagem. ” (CHIAVENATO, 2004, p. 420).

A cultura da organização escolar como forma de indicar a realização do papel do indivíduo na escola é que determina como os veículos da comunicação são utilizados. A organização da cultura e a comunicação só acontecem a partir da predisposição da informação para a sua equipe. Para tanto, esta predisposição permite que o funcionário e/ou servidor possa desempenhar o seu papel na linha de produção do conhecimento, realizando através de informações trocas de ideias, resolvendo com antecipação hipóteses de falhas no processo de produção do saber, que podem surgir no cotidiano da escola, minimizando prejuízos e/ou desperdícios futuros, tanto do tempo como no que diz respeito ao equilíbrio emocional dos envolvidos. Para Oliveira, “O gestor tem cinco funções fundamentais: iniciar, comunicar, motivar, desenvolver pessoas e decidir.” (OLIVEIRA, 2004, p.65).

É imprescindível que a organização escolar tome consciência da importância da comunicação interna como ponto fundamental, indispensável em todos os setores do ambiente escolar. Essa integração dos setores facilita e favorece a qualidade da comunicação. Para a melhoria da comunicação na escola, entende-se que deve haver o envolvimento, comprometimento e o desejo de querer compreender a mensagem que está sendo transmitida e este desejo torna-se fundamental para toda a

equipe interna à organização escolar. Para toda instituição escolar, o convívio mais direto entre liderança e a equipe de trabalho geram um maior e melhor resultado a partir do momento que ambas as partes se correlacionem. Afirma Oliveira,

A experiência acumulada nos últimos cinquenta anos mostra que a escola pública tem que ser preservada como "direito do cidadão e dever do Estado". Uma escola forte, que seja o local privilegiado de construção do diálogo na diversidade dos atores, da participação e da justiça. Para isso é preciso o investimento do poder público na qualidade social da escola pelos níveis de inovação que sejam propiciados, pela preservação do espaço escolar, pela valorização do professor, harmonizando liberdade e igualdade. OLIVEIRA, 2004, p.68)

A gestão escolar precisa compreender que o tempo que os funcionários e /ou servidores passam dentro dela, ou seja, a maior parte do tempo de suas vidas, é dedicada para o desenvolvimento da escola, esteja ele dentro do horário dele ou fora (como exemplo temos esse momento de pandemia da COVID -19, com o sistema de aulas online ou até mesmo no sistema híbrido), daí o propósito para que também sejam reconhecidos quanto às suas competências e habilidades. A prática dentro da rotina de comunicação nas escolas propicia um ambiente melhor e mais descontraído de trabalho, ao mesmo tempo em que aumenta a capacidade de renovar e enriquecer o conhecimento dos indivíduos da própria instituição. A comunicação se dá, não mais por meio de algo que se diz, seja através de reuniões presenciais, mas agora considerando o cenário atual e a tecnologia da informação que veio aprimorar a forma de comunicação dentro e fora do ambiente escolar; Diante do exposto, percebe-se que a dificuldade dentro da gestão escolar em conseguir a homogeneidade da interpretação é grande, pois cada ser humano é único

e por ser único, entende de forma única (individual). De acordo com Eltz, “A comunicação individual faz parte de nossa personalidade, de nossa cultura e do contexto em que estamos inseridos”. (ELTZ, 1994, p.35).

Logo, a escola, através de sua cultura, pode ser uma fonte de motivação para a realização profissional através do trabalho envolvente, produzido pela comunicação na gestão eficaz. Percebe-se diariamente como ponto peculiar do próprio indivíduo a necessidade de buscar informações, e nas instituições escolares as pessoas estão à procura da sua satisfação através da comunicação de qualidade que estimule a execução cada vez melhor de sua função e papel dentro da escola, ocorrendo assim à consonância.

O aprimoramento da comunicação na gestão é possível a partir do momento em que o gestor consulta o corpo de docente e considera o discente, isto é, aquele que produz o conhecimento dentro da organização escolar, dados que sirvam de orientação para a tomada de decisão sobre o que é possível e exequível realizar. A comunicação não pode ser vista como um simples ato, mas sim como um processo transformador por se tratar de um processo interpessoal dentro da gestão escolar, pois é a partir desse relacionamento que são descobertos e criados vários valores que são fundamentais para o indivíduo no seu contexto social.

“A qualidade da comunicação ocorre quando se valoriza o “saber ouvir”, atenta-se às falas dos demais, dar-se espaço a opiniões divergentes, defende-se de forma adequada seu ponto de vista e quando se reconhece o valor da função social da comunicação falada e escrita.” (SERRÃO, 1999, p. 115).

Cada setor dentro do ambiente escolar é dependente no seu todo, uma vez que cada setor é uma parte e cada parte funciona com certa autonomia que no conjunto são interdependentes. O aperfeiçoamento da comunicação interna na gestão somente acontecerá de forma eficaz

quando todos que fazem parte dela se predispor a participar dessa interlocução. A escola que investe na comunicação possui maior possibilidade de obter um bom desempenho e garantir sua credibilidade na comunidade a qual está inserida, uma vez que todos que fazem parte da escola não gerem distorções das mensagens transmitidas dentro da escola. Todos os envolvidos no ambiente escolar precisam enxergar a comunicação como um hábito que todos necessitam praticar no seu cotidiano.

Valorizando sua equipe

Compreender a satisfação e a motivação dos profissionais da educação, desde o porteiro até a gestão da escola, requer reconhecer que todos fazem parte do processo de construção do ambiente escolar. A identidade profissional se vincula a identidade pessoal e está estreitamente ligada ao sentimento de pertencer a um determinado grupo social. E essa identidade permite que cada profissional no ambiente escolar construa e reconstrua sentidos para o seu trabalho no cotidiano de sua ação. Tal identidade está ligada, portanto à vida de cada ser no contexto em que o mesmo está inserido, considerando sua atuação versus função, à sua satisfação e motivação na realização do seu trabalho. Em relação ao professor, Pimenta trata a identidade profissional da seguinte forma:

[..] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1997, p. 07)

De acordo com Pimenta, é de suma importância que o professor desenvolva uma identidade profissional valorizada. Contudo, diferentes pesquisas mostram o declínio da imagem social dos professores. Oliver (apud Jesus, 2004, p.194) constatou que, na atualidade, os pais desencorajam os filhos para seguirem a profissão docente. Questões como essa requerem considerar que a profissão docente comporta características próprias e especificidades a serem analisadas. Costa (1995) afirma que o profissional é um status em nossa sociedade, visto com aceitação positiva, e que se identifica com características determinadas de um grupo ocupacional, legitimando as diferenças com outros grupos. Sobre as discussões em torno do trabalho docente, a autora ressalta que os professores ora são tidos como profissionais, ora semiprofissionais

Para Chiavenato (apud LIBÂNEO, 2008), as organizações são unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviço público, a caridade, o lazer, etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações. Sendo assim, o processo educacional não se dá de modo isolado, ele acontece através da interdependência entre os atores que forma a organização escolar, acontece na atuação integrada de diversos atores, na relação do indivíduo com sua família, do indivíduo com a sociedade e, principalmente, do indivíduo com o ambiente escolar.

Diante do exposto, é de fundamental relevância a ação integrada da equipe, em especial da direção da escola, que deve articular de forma adequada os recursos humanos e materiais. Em relação ao recurso humano, visando a um trabalho integrado entre profissionais docentes e os não docentes, para que os processos de educação, de ensino e de aprendizagem aconteçam por meio de um suporte humano adequado. Se

o docente em sala de aula deve ter a capacidade técnica para educar pela transmissão de conhecimentos, de outro lado, é fundamental que o porteiro saiba receber esse aluno com empatia, esses profissionais que não atuam na docência, tenham o domínio dos conceitos, espaços e materiais educacionais para adequadamente dar o suporte para que o processo educacional aconteça.

Já a gestão da escola tem igualmente um papel fundamental, não apenas no processo, mas principalmente como fomentadora do processo de formação dos funcionários da escola. Como se mostrou na revisão bibliográfica e legal pertinente, a legislação não só reconhece e rege o direcionamento da gestão em si, mas de todos os papéis dos funcionários da escola, porém é preciso ir além, despertando os mesmos para a responsabilidade de sua atuação no espaço escolar. Presume-se que isso só se dá pelo processo de formação no qual os mesmos, apropriando-se dos conceitos pedagógicos e dos fundamentos da educação, poderão relacionar sua atuação profissional específica no espaço escolar aos processos de educação, de ensino e de aprendizagem, e assim se reconhecerem como educadores, como “profissionais da educação”.

De posse desses conhecimentos, os funcionários da escola poderão, nos espaços da gestão democrática do ensino, enriquecer e fomentar as discussões inerentes à gestão escolar e ao próprio projeto político pedagógico, contribuindo para o fortalecimento de elos e ações contínuas para atingir os objetivos comuns a todos os que atuam na organização do trabalho escolar, visando, em última instância, melhorar a qualidade do ensino prestado à sociedade. Essas formações poderão ser realizadas através de vários instrumentos pedagógicos, incluindo um cronograma a parte da formação pedagógica, sendo dirigida especificamente para os não docentes através de palestras educativas, seminários, oficinas e rodas de conversas.

Otimizando os processos da sua escola

Otimizar o processo de gestão escolar é imprescindível para a organização educacional da instituição como um todo. A classificação de documentos e de materiais aumenta a produtividade, reduz o retrabalho e os custos com papéis e impressão e, acredite, melhora até a qualidade do ensino. Com os processos organizativos em ordem, o gestor pode se concentrar no acompanhamento pedagógico e na resolução de conflitos do dia a dia. Os resultados acabam sendo positivos para toda a comunidade escolar, desde os professores até os estudantes, e isso é perceptível. Sabemos que com tantas responsabilidades nem sempre é fácil administrar o tempo e otimizar processos. O gestor tem que gerenciar o quadro de horários de aulas, frequência dos alunos, atas de reuniões, recursos humanos e financeiros, enfim, uma série de questões. Abordaremos abaixo alguns instrumentos que possibilitam simplificar o processo de gestão escolar:

- **Planeje-se:** O planejamento é o segredo para iniciar qualquer processo organizativo. Por isso, use alguma metodologia para isso, como a fórmula com as iniciais que integram a palavra “Fofa”: fraquezas, oportunidades, forças e ameaças. Essa é uma derivação da análise SWOT, cuja sigla tem o mesmo significado.

Entre as fraquezas, deve-se listar características e elementos que desfavorecem a escola em relação à concorrência, como localização, estrutura, etc. As forças, ao contrário, representam as vantagens diante dos concorrentes, como por exemplo, um bom laboratório de biologia, aulas extracurriculares, entre outros.

Por sua vez, as oportunidades são aquelas situações que criam um cenário favorável, como a abertura de uma nova unidade em um bairro

onde há bastante demanda. Já as ameaças são fatores que podem prejudicar o negócio, como o aumento de impostos.

Monte o planejamento estratégico em cima desse levantamento, planejando as ações de curto, médio e longo prazo para potencializar os pontos fortes e resolver as fraquezas. Coloque todas as questões em um cronograma, digital e/ou físico. Você deve estabelecer metas que sejam reais, com prazos e formas de mensurá-las.

- **Invista em tecnologia:** A tecnologia é a sua melhor aliada na gestão. Use a internet para a comunicação com a comunidade escolar (e-mail, WhatsApp, redes sociais) e adote um sistema de gestão eficiente. Um software de gestão escolar é capaz de otimizar significativamente o processo.

Nele, o gestor pode organizar o quadro de horários dos funcionários, aumentar o rendimento da equipe da secretaria, controlar receitas, despesas e fluxo de caixa, ter uma visão geral do rendimento dos alunos, controlar o estoque e a frequência dos estudantes, entre outras tarefas.

A biblioteca, por exemplo, tem muito a ganhar com um sistema de gestão para controle de empréstimos e gerenciamento de multas e perdas de exemplares. O setor de matrículas também é outro que pode ser bastante beneficiado com a possibilidade das inscrições serem feitas totalmente online.

Hoje em dia, a tecnologia é fundamental para simplificar e organizar a rotina em qualquer empresa. Além disso, ela poupa espaço arquivando documentos de forma digital e também dinheiro, pois não será necessário adquirir fichários, pastas, folhas e gastar com impressões.

- **Faça uso dos relatórios:** De nada adianta planejar-se e investir em um sistema de gestão eficiente se você não fizer uso dos relatórios gerados por ele.

Acompanhe diariamente esses dados, pois eles podem indicar o que está indo bem e o que precisa melhorar na gestão.

Ao analisar os relatórios todos os dias, é possível agir rapidamente para sanar eventuais contratempos e gargalos. Prevenir problemas é sempre mais produtivo do que remediá-los.

Além disso, mantenha o sistema atualizado, pois isso facilita na hora de apresentar balanços, analisar resultados e disponibilizar documentos para auditorias. Um sistema desatualizado é improdutivo e vai acabar atrapalhando mais do que ajudando.

- Crie uma parceria com os pais e responsáveis: Pelo sistema de gestão ou não, crie uma comunicação aberta e efetiva com os pais e os responsáveis pelos alunos. A qualquer sinal de desorganização da escola, eles serão os primeiros a fazer o alerta para a equipe diretiva.

Se o filho está faltando às aulas, os pais poderão identificar isso pelo sistema online de onde estiverem. Se os professores se esquecerem de avisar os alunos sobre a data das provas, eles também saberão e poderão cobrar um retorno deles ou do gestor.

A comunicação entre a escola e os responsáveis deve ser uma via de mão dupla, em um processo transparente, no qual todos saem ganhando e os estudantes mais ainda. Ela é fundamental para a organização da vida escolar.

- Facilite o trabalho do professor: Além da parceria com familiares e responsáveis pelos alunos, é preciso ser parceiro dos professores também. Eles devem ter conhecimento do processo organizativo da escola e seguir a mesma linha.

Facilite o trabalho dos docentes, incluindo no sistema de gestão a otimização dos processos característicos desses profissionais, como a correção de provas, o planejamento de aulas e a emissão de relatórios de desempenho dos alunos.

Auxilie-os na sua organização pessoal, colaborando para a mudança de horários quando necessário, atendendo às suas solicitações sempre que possível e ouvindo as suas contribuições para o processo de gestão. É importante ter olhares que enxerguem os processos por outro ângulo.

- Esteja aberto às novidades: Vivemos em uma época em que a velocidade da informação é alta e em que a inovação é constante. Portanto, os gestores devem estar abertos às novidades, sempre pesquisando novas tecnologias que auxiliem na sua gestão.

A Educação 4.0 é uma realidade que envolve uma revolução tecnológica em diversos aspectos, e é preciso estar atento às mudanças propostas por ela. Ou seja, não deixe que seu sistema organizativo fique obsoleto.

Isso não se restringe apenas à tecnologia, mas à sociedade e aos processos administrativos e contábeis. O gestor deve estar atento às mudanças na legislação, por exemplo, e aos referenciais teóricos propostos por ela.

- Faça a manutenção da organização: Ter um sistema online organizado e com tudo funcionando perfeitamente não significa que não precisamos mais nos preocupar com nada, pelo contrário, manter a organização é um desafio constante.

Por isso, é imprescindível a criação de um método para alimentar o sistema diariamente e uma rotina para garantir que as informações serão atualizadas com frequência.

Outra boa prática é manter cada coisa em seu lugar. Se usou um determinado material, guardá-lo novamente no local correspondente e solicitar à sua equipe que faça o mesmo é de suma relevância. Como visto, o processo de gestão escolar pode ser bastante otimizado e simplificado com a ajuda da tecnologia. Por isso, faz-se necessário o aproveitamento da evolução tecnológica, a qual deve ser usada a nosso favor, uma vez que a educação do futuro exige que os gestores se atualizem o tempo todo, portanto não há tempo para perder.

Considerações Finais

Sabemos que a busca do conceito de qualidade na área educacional é uma iniciativa de longo prazo, que exige mudança e reestruturação organizacional e o gestor escolar deve ser o primeiro a identificar o seu papel nesse processo, considerando que a busca da qualidade escolar requer uma análise da forma como as escolas têm sido gerenciadas e um movimento em direção a um maior envolvimento de todas as pessoas associadas às instituições de ensino.

O sucesso da organização pedagógica da escola é medido através da aprendizagem de seus alunos. Se os alunos, cada um no seu ritmo, aprendem continuamente, a escola é eficiente. Se as crianças frequentadoras assíduas das aulas, seguras de sua capacidade de aprender e interessadas em resolver situações-problema que os educadores lhes propõem, ela está cumprindo seu papel de torná-las pessoas autônomas, capazes de aprender pela vida toda.

Se os alunos sabem ouvir, opinar, defender valores, respeitar opinião alheia, a escola pode orgulhar-se de estar cumprindo seu papel. E mais que isso, através de uma equipe gestora atuante na organização pedagógica, a escola pode proporcionar aprendizagens significativas com educação de qualidade, independente de origem social, raça, aparência ou credo.

Daí a importância do gestor escolar na área pedagógica da escola, pois essa construção de sucesso nas aprendizagens de todos na escola se faz através da participação da gestão escolar. Depende da participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo de suas lideranças. Por meio da organização pedagógica, o gestor impulsionará diante da equipe escolar, as concepções que a escola deseja implementar, e de acordo com essa concepção deve definir o projeto pedagógico e o trabalho de cada profissional que atua na área pedagógica da escola, com a finalidade de promover a aprendizagem contínua e significativa de todos na escola.

Dessa forma, compete ao gestor escolar definir e discutir a forma de avaliação, para que possa reforçar seus pontos e corrigir suas falhas, replanejando quando o fazer pedagógico é necessário, uma vez que o objetivo do gestor escolar, que almeja um resultado qualitativo do trabalho pedagógico, é o de promover interação, cooperação, comunicação e motivação, a fim de diversificar e potencializar as relações interpessoais mediante situações mediatizadas, que venham a ressignificar o processo educativo e o sistema educacional. Tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem precisa favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, favorecendo a ideia de formação de sujeitos reflexivos e construtores de novas práticas no contexto social histórico.

Para isso, faz-se necessário construir uma gestão da educação que perpassa democraticamente todos os espaços escolares e crie uma educação que é simultaneamente disciplinada e amorosa, haja vista que a responsabilidade das pessoas encarregadas pela gestão escolar deverá ser a de liderar, coordenar e gerenciar os esforços de forma a se construir um ambiente no qual a criatividade, a busca de novas experiências, o trabalho

em equipe, a predisposição em estar sempre aprendendo e o acompanhamento tranquilo das mudanças sejam uma constante.

Assim, consideramos o gestor um educador por excelência, quando conciliar a consciência técnica com a clareza política, na condução do conteúdo educativo e das exigências burocrático administrativas, pois ora ele é administrador, ora ele é educador, devendo saber desempenhar todos os papéis na busca de proporcionar um ambiente que de fato ofereça uma educação de qualidade para os alunos.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar 1999: manual de autoavaliação escolar**. Brasília: Consed, 1999.

ELTZ, Fábio Leandro Foletto. **Qualidade na comunicação: ferramenta estratégica para encantamento do cliente**. Salvador: Casa da qualidade, 1994.

FLETCHER, Philip. R. **Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, FCC, n. 11, p. 93-112, jan./jun, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, D. N. T. **Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar**. [Online]: Educação & Sociedade, v. 28, n. 99, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político Pedagógico da escola: fundamentos para sua realização**. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GHANEM, Elie. **Democracia: uma grande escola: alternativas de apoio à democratização da gestão.** São Paulo: Ação Educativa, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional,** Volume 2. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** 2. Ed. Vol. V, Série cadernos de gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e prática.** São Paulo: Atlas, 2004.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** Vol. III. Presidente Prudente: Nuances, 1997.

SANTOS, S. R. M. **Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia?** RJ, 2003.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática.** 7. Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SERRÃO, Margarida. **Aprendendo a ser e a conviver.** São Paulo: FTD, 1999.

Capítulo 21

As faces da gestão participativa: as contribuições pedagógicas acerca da qualidade do ensino

*Otainan da Silva Matos
Suzana Andrea Santos Coutinho
Kátia Regina dos Santos Castro*

Introdução

Desde o início deste século, a rapidez dos avanços tecnológicos, a globalização do capital e as mudanças relacionadas ao trabalho, como por exemplo, a perda de direitos sociais, trouxeram significativas mudanças para o processo político de gestão escolar em todo o território brasileiro. Essas mudanças acabam por interferir na organização sociocultural em que a escola está inserida e nos papéis dos demais atores que por sua vez, constroem seu cotidiano.

Estar ciente desse processo e de toda a legislação dele proveniente, bem como dar suporte e fortalecer as discussões e deliberações conjuntas da escola, é um desafio que se apresenta não só aos gestores educacionais e escolares, mas de toda a comunidade, e principalmente para todos os representantes que trabalham na escola pública e usam dos seus serviços. A redemocratização da instituição escolar, implica reorganizar sua gestão por meio do redimensionamento das maneiras de como os diretores escolhem trabalhar e também da articulação e consolidação de outras instâncias participativas no processo de gestão, educação, ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, faz-se necessário frisar que a gestão participativa nesse processo de redemocratização trouxe uma oportunidade de se (re)pensar a escola pela vertente da tomada de decisão por todos,

acolhendo ideias e comungando de pensamentos coletivos que possibilitem uma qualidade no ensino. Sobre isso, Luck (2010, p. 29) ressalta que “a participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas fases de atividades, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização”

Todavia, é relevante que a participação seja pautada em um processo criativo e interativo que perpassa a tomada de decisão, levando em consideração o mutuo apoio na convivência do cotidiano da gestão escolar, na busca constante, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e desafios, e além de tudo do bom cumprimento de sua finalidade política, social e cultural do desenvolvimento de sua identidade social.

Nessa senda, é fundamental que se tenha garantia no processo de democratização, para que a gestão participativa de fato seja exercida, principalmente em relação ao desenvolvimento de mecanismo democráticos na escola tais como: a elaboração do projeto político pedagógico, a formação dos conselhos da escola e dos grêmios estudantis, dentre outros, os quais tem um papel imprescindível no fazer democrático.

Nesse interim, a cultura e outras prerrogativas como a lógica organizacional das escolas, só irão funcionar numa intervenção democrática, se todos que vivenciam e compõe toda a comunidade, a equipe de gestão, tanto educacional, quanto escolar, contribuírem para esse processo inovador e que pode, conseqüentemente, mudar.

A gestão educacional, imbricada em um conteúdo discursivo legal, está contida na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº - 9394/96, portanto, a compreensão do conceito de Gestão para os que já são gestores em escolas se consolida como um desafio, uma vez que a compreensão do termo, diz respeito em si mesma, uma participação, ou seja, do labor vinculado de outras pessoas que analisam situações para decidir sobre qual postura ter ou tomar diante alguma situação emergente

ou não de forma conjunta. Dessa forma, “o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos” (LUCK, 1997, p. 1).

Portanto, pelo fato de já atuar como professor há trinta anos e dentro desse tempo, fui diretor de escola pública e privada e atuei também como secretário de Educação, participando ativamente com formações docentes em interiores do Maranhão, viso propor uma pesquisa que se destina a fundamentar ainda mais essa participação dos gestores escolares proporcionando políticas públicas para a formação de docentes no âmbito educacional. Nesse viés, é que surge o interesse por essa pesquisa: corroborar ainda mais com as gestões escolares de forma participativa e integrante dos representantes regentes, numa construção coletiva do conhecimento por meio da prática.

Gestão educacional e escolar participativa

Ao falarmos sobre gestão educacional e escolar, devemos entender que seus sentidos diferem um do outro, sendo que a primeira se remete ao sentido macro da Educação, no qual está relacionado aos órgãos maiores do sistema de ensino e as políticas públicas que se destinam a eles. No entanto a gestão escolar encontra-se no seu sentido micro, perpassando pelas escolas. Assim, Bacelar (2008, p.35), adverte que:

A gestão escolar, como a própria expressão sugere, situa-se no âmbito da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência. Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional, assim como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é válido afirmar que a gestão educacional situa-se no nível macro, ao

passo que a gestão escolar situa-se no nível micro. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda.

Para nos dar mais suporte a esse respeito, Krawczyk (1999), esclarece que a gestão escolar vai além dos muros internos da escola, ela perpassa por todo o processo educacional e de ensino. Assim esclarece:

(...) está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, “traduz” a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma – que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela – faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento do sistema educativo. Essa perspectiva de análise nos permite diferenciar, pelo menos, três instâncias na constituição da gestão escolar: a normativa, as relações e práticas na escola e a gestão escolar concreta. (...) ao pensar a gestão escolar, estamos necessariamente erguendo uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica. Ou seja, a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades auto-suficientes para promover uma educação de qualidade com equidade (KRAWCZYK, 1999, p. 118).

Nos dizeres de Luck (1997), a gestão escolar possui diversas faces uma dimensão, caracterização e um entorno que tem por cumprimento a promoção, uma organização, uma mobilização e por fim, uma articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para uma garantia do avanço processual socioeducacional dos estabelecimentos de ensino que promovem uma educação participativa. Ainda nas palavras do autor, a gestão escolar está associada ao crescimento da democratização do processo pedagógico, com uma relação participativa e responsável de todos nas decisões importantes e necessárias para resultados cada vez mais prósperos e significativos.

Como mencionamos que a gestão escolar é de caráter participativo, educadores e pesquisadores da grande parte do mundo, têm maior atenção à categoria de gestão participativa na intenção de ter uma eficácia nas escolas como organizadores. Vendo pelo lado histórico, no final da década de 1970, começaram a reflexão sobre administração escolar e sobre a função do diretor da escola, que como o responsável tem o dever de assumir e organizar o bom funcionamento da escola. O diretor (a) é o modelo para a comunidade escolar apostando nele (a) uma mudança, colocando todos numa participação de gestão democrática, no qual todos os representantes têm papel fundamental no compromisso de estabelecer o sucesso da escola (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008). “Sem democracia não existe participação e sem a participação da comunidade escolar não se pode dizer que a gestão é democrática ou participativa” (SANTOS, 2010, p. 35).

Tendo isso em vista, alguns questionamentos investigativos são importantes para esse processo de busca e apreensão do trabalho em cheque. São eles: Como os setores que regem a educação se organizam para o cumprimento de políticas públicas para uma gestão escolar baseada no ensino? De que maneira os gestores escolares compreendem a importância da gestão participativa no processo educacional? Qual o principal marco da gestão participativa aplicada no contexto educacional? Como um manual com orientações sobre gestão participativa e pedagógica pode ajudar a comunidade escolar (docente, discente, administrativos, família) a ter uma boa postura diante das suas atribuições?

Para responder esses questionamentos é necessário que saibamos perceber em que momento estamos em relação à gestão educacional e escolar. Nesse ponto torna imprescindível proporcionar os benefícios relacionados ao ensino no intuito de criar orientações de gestão escolar que facilitem o trabalho pedagógico e participativo dos docentes, bem

como pesquisar políticas públicas que regem a orientação e cumprimento da gestão participativa baseadas no ensino; estabelecer junto aos gestores escolares a compreensão da importância da gestão escolar no processo educacional; desenvolver com os gestores formações aplicadas de gestão educacional e escolar no contexto educacional, entre outros fatores que ajudem nesse processo colaborativo.

Perspectiva histórica

Para que o indivíduo como ser pensante, crítico, colaborador, que constrói sua história, se transforma e transforma o mundo possa exercer seu direito a informação e à participação em todos os aspectos de uma sociedade, seja de caráter político, social e cultural, precisa primordialmente fazer parte dos objetivos de um governo que se comprometa com a solidificação da democracia. Em outras palavras, que a democracia desenvolva sua função pautada em uma participação coletiva e responsável de todos envolvidos no processo. Trazendo essa conjectura para a ceara da Educação possa compreender que democratizar a gestão da educação demanda a participação da sociedade no processo de elaboração, implementação, avaliação e fiscalização da política de educação, por meio de organismos institucionais. Conforme Paro (2005, p.46),

a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões.

Dessa forma, a administração participativa no contexto das escolas públicas é apreendida como uma gestão que objetiva permitir um maior envolvimento dos profissionais na democratização do processo administrativo escolar. Uma questão de extrema relevância nesse campo de discussão refere-se há diversa bibliografia em relação ao efeito da democratização da educação no planejamento, no exercício docente e conseqüentemente na tomada de decisões na prática educativa. Sendo assim, a escola, o aluno, o professor e a perspectiva de autonomia e avanço da escola são aumentados significativamente.

Para tornar-se um bom profissional da educação que se comprometa com o exercício da cidadania no contexto emergente, está muito além das diferentes maneiras que se pratica suas pedagogias em sala de aula ou por colecionar diplomas. A competência e a maneira que se compromete na realização do seu trabalho propiciam ao professor, possibilidades de elevar seus conhecimentos, na busca de transformar seu viver em prol da vivência dos direitos e deveres ao exercer sua cidadania.

Acredita-se que de alguma forma que os professores também se encaixam no quadro de gestores, por assim dizer, os mesmos precisam de formações que os mantenham nessa posição. Dessa forma, é preciso que todos os representantes da escola assumam, de algum modo, o papel de gestor. A atribuição que cada um carrega é a de buscar melhorias de condições de trabalho na escola, voltando-se para o coletivo. Sendo assim, os professores poderão participar de um labor educacional que tem como princípio a qualidade defendendo causas que farão a diferença dentro da escola em relação ao ensino e aprendizagem participativa.

Um aspecto relevante dentro dessa conjuntura em estudo pauta-se em dois aspectos inerentes que dão subsídios a participação e democratização do sistema público de ensino, que são a descentralização e autonomia. Consideradas assim práticas de formação para cidadania e

que se apresentam de modo privilegiado na participação, no processo de tomada de decisão dentro do colegiado da escola. Sobre isso, Gadotti (1995, p. 202) ressalva:

[...] descentralização e autonomia caminham juntos. A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogoverna-se.

Como pode-se compreender a descentralização e autonomia tem um papel importante no processo de gestão democrática e participativa. Elas caminham juntas possibilitando assim, a participação direta ou indireta de sujeitos envolvidos nesse tipo de gestão. A escola através da gestão participativa agrega valores coletivos, trazendo uma participação maior de todos na tomada de decisão em prol do desenvolvimento qualitativo das questões pedagógicas, administrativas e operacionais do espaço escolar.

Processos metodológicos que facilitam uma boa gestão

Para que tenhamos um bom resultado nesse trabalho traçaremos alguns procedimentos metodológicos que são pertinentes para o cumprimento de um traçado bibliográfico meramente citados nos demais tópicos acima. Partindo do pressuposto de gerenciamento escolar, torna interessante uma pesquisa, do tipo intervenção, levando em conta que “toda pesquisa é uma intervenção” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.17). Nesse sentido, Damiani (2012, p. 55) apresenta de forma pormenorizada, que “em caso de intervenção em sala de aula, a descrição deve abordar o método de ensino aplicado, expressando a adoção de

diversas práticas específicas, planejadas e implementadas”. Seguindo essa proposta, de acordo com a natureza de nossa pesquisa, ela pode ser aplicada, pois dará suporte prático para o aprimoramento da tarefa.

A pesquisa aplicada, por sua vez, apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para aplicação imediata numa realidade circunstancial (GIL, 2008, p. 27).

Para acompanhar a contextualização da pesquisa aplicada, atribui-se uma abordagem do problema que contribui com esse tipo de investigação, a qualitativa. Esse enfoque visa proporcionar uma riqueza aos detalhes nos mostrando possibilidades nas interpretações a partir dos dados já obtidos. Assim, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) advertem que:

Essa forma de abordagem é empregada em vários tipos de pesquisas, inclusive nas descritivas, principalmente quando buscam a relação causa e efeito entre os fenômenos e também pela facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos.

Acerca dos objetivos, pode-se trabalhar com a pesquisa exploratória, pois é por meio dela que consegue ter mais familiaridade com o que está sendo pesquisado. “A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral,

envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulam a compreensão” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 52).

E para dar maior cumprimento à pesquisa, pode-se utilizar como método de procedimento a pesquisa participante, levando em conta o que Gil (1991, p. 56), nos mostra que ela se “desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Há autores que empregam as duas expressões como sinônimas. (THIOLLENT, 1985, p. 14). Ainda de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 69),

[...] A pesquisa participante compreende algumas coordenadas metodológicas já estabelecidas, mas que não formam um esquema rígido, o segredo de sua utilidade reside na flexibilidade, em sua adaptação aos mais diversos contextos e situações, que podem mudar a ordem das etapas, eliminar algumas delas etc.

Para a coleta de dados pode ser feito o uso das observações não-participante que segundo Richardson (2008, p. 206): “O investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento. Ele procura ver registrar o máximo de ocorrência que interessa ao seu trabalho”. Também faremos uso da observação sistemática que na visão de Prodanov e Freitas (2013, p. 104),

Na observação sistemática, o pesquisador, antes da coleta de dados, elabora um plano específico para a organização e o registro das informações. Isso implica estabelecer, antecipadamente, as categorias necessárias à análise da situação. Para que as categorias sejam estabelecidas adequadamente, é conveniente a realização de estudos exploratórios, ou mesmo de estudos especialmente dirigidos à construção de instrumentos para registro de dados.

Posteriormente, utiliza-se, para contribuir com essas coletas de dados, entrevistas semiestruturadas, que nos dizeres de Gressler (2003, p. 165) “é construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade”. Será utilizado também questionários abertos “O questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente).

O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou um programa de coleta de dados” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 108). Para análise e interpretação desses dados nos serviremos dos resultados desses questionários e das entrevistas por meio de quadros e tabelas e utilizaremos registros fotográficos para um bom resultado de amostragem.

Por fim, se for necessário a criação de algum material, propõe-se um manual de orientação ou um livro didático, como produto que ajudará a concretizar essa pesquisa e que será utilizada como ferramenta para o processo de ensino das atribuições dos docentes e dos gestores escolares. A aplicação do produto valida o aprofundamento teórico e metodológico do que foi lido e planejado durante todo o percurso da pesquisa. E é uma necessidade básica de toda e qualquer área do conhecimento. Segundo Schäfer; Ostermann (2013b, p. 43), “a maioria dos produtos educacionais se encontram sobre forte influência da razão técnica sendo que o Mestrado Profissional, acaba por reforçar esse tipo de racionalidade”.

Para tanto, este produto que tem como finalidade dar suporte aos docentes para o cumprimento de uma boa gestão escolar: um manual com orientações de gestão escolar. Ele partirá do desenvolvimento da pesquisa junto aos docentes escolhidos para a participar desta investigação nas referidas escolas já mencionadas.

Referências

- BACELAR, L. P. **O papel do Conselho Escolar para a democratização da gestão.** Fortaleza: UEC, 2008.
- DAMINANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, Marion R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>, Acesso em 08 dez 2020.
- GRESSLER, L. A. Introdução à pesquisa: projetos e relatórios. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KRAWCZYK, N. **A gestão escolar: um campo minado - Análise das propostas de 11 municípios brasileiros.** Educação e Sociedade, v. 20, n. 67, p. 112-149, 1999.
- LUCK, H. **A evolução da Gestão Educacional, a partir da mudança paragnática.** Revista Gestão em Rede, n. 3, p. 13-18, 1997.
- LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 6ª.ed.Rio de Janeiro: editora vozes,2010. Loyola, São Paulo, Brasil.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2005
- PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PAULA, R. L.; SCHNECKENBERG, M. **Gestão escolar democrática: desafios para o gestor do século XXI.** Revista Eletrônica Lato Sensu, v. 3, n. 1, p. 1-22, 2008.
- PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico.** 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª ed. revista e ampliada
São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, J. V. O.; ARAGÃO, W. H.; CAMPELO, M. C. M.; LIMA FILHO, G. D. **Gestão democrática e conselho escolar: reflexões teórico-práticas**. Revista da Ciência da Administração - Versão Eletrônica, v. 3, p. 1-28, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

Capítulo 22

Gestão escolar na educação básica: vivendo os desafios da educação na era tecnológica

*Kátia Cristina Chaves Santos Correia
Antonia de Jesus Chaves Santos Beserra*

Introdução

A Gestão Escolar e o processo de ensino aprendizagem, tem sido objeto de inúmeras análises e discussões, desde os fatores explícitos e implícitos para a determinação do perfil profissional até os resultados esperados da formação, passando pelos elementos que devem moldar o currículo e sua presença e peso na formação pedagógica e da especialidade, bem como as fontes ou fatores que devem orientar a estruturação do currículo de treinamento.

Analisando os referenciais curriculares voltados para a educação e os cursos de formação continuada, parte-se do pressuposto de que, na atual conjuntura compreende-se que frequentemente, gestores educacionais e professores deixam de usufruir da diversidade de recursos oferecidos pelas tecnologias por ter pouca afinidade ou pela visão tradicionalista herdada no ensino convencional.

Nesse contexto, a linha de pesquisa desse trabalho é uma investigação direcionada à Gestão Escolar na Educação Básica com ênfase nos desafios da educação na era tecnológica, na perspectiva de uma melhoria do ensino e consequentemente, uma melhor aprendizagem do aluno da educação básica. Para tanto, fez-se necessário buscar teóricos que abordam claramente a temática em pauta para garantir uma investigação eficaz no que diz respeito à Gestão Escolar desde seu o processo de Ensino no

Ambiente Escolar aos avanços que a era tecnológica e apresenta na atual conjuntura.

Portanto, considerando a relevância do tema abordado por esse estudo, o presente trabalho apresenta como objetivo geral de pesquisa compreender a relevância da Gestão Escolar na Educação Básica frente aos desafios da educação na era tecnológica. Para tanto, o percurso metodológico utilizada nesse estudo foi conduzida por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental, exploratória, subsidiada por abordagem qualitativa.

O Ensino no Ambiente Escolar

Partilha-se da concepção de que a escola é um espaço privilegiado de produção, transmissão e reformulação de saberes historicamente acumulados, cujo processo de apropriação do conhecimento adquire-se também a visão crítica e reflexiva no que tange aos aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos da realidade em que se vive.

Garcia (2011), sabiamente caracteriza a escola como o local onde se aprende e se interpreta o mundo para poder transformá-lo, por meio do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspiram e que se transformam em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. É a apropriação desses conhecimentos que dará aos sujeitos as condições mínimas para o exercício de sua cidadania. Nesse aspecto, Sisto (2010, p.12) salienta que:

[...] Quando se fala em educação para a formação do cidadão, o indivíduo precisa "atualizar-se" historicamente pela apropriação de um mínimo do saber alcançado pela sociedade da qual faz parte. É esse pressuposto que deve surgir como condição para elevar-se a um nível humano de liberdade, diferenciando-se da mera necessidade natural.

Depreende-se, então, que, ao ampliar o arcabouço teórico-epistemológico, o homem apropria-se de elementos cruciais para sua participação efetiva na sociedade, podendo, também, gerar conhecimentos para as gerações posteriores de modo a atender às necessidades imediatas e futuros, não somente referentes aos bens materiais como também aos bens culturais.

Diante de tais argumentos, convém lembrar que Libâneo (2003), ao ressaltar que a escola promove o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis para o atendimento das necessidades sociais e individuais dos educandos, configurando-se, nesse aspecto, como uma escola que produz uma educação de qualidade, ele aponta a gestão do ensino que passa com certeza pela orientação pedagógica do professor.

Logo, informação e formação são elementos basilares para que se ofereça uma educação de qualidade, isso porque, não obstante ser a aquisição de conhecimentos, historicamente acumulados, de crucial importância para o pleno desenvolvimento do educando, aspectos como o respeito às diferenças, a cultura e o bom convívio também deve estar atrelados à formação do homem como um ser social de direitos e deveres (SISTO, 2010).

Assim, vê-se a organização da escolar como indispensável para a promoção de uma educação de qualidade e, por isso, encontra-se imbricada à função do professor, o compromisso político e a liderança de modo a ofertar um ensino de qualidade.

Sendo, pois, a participação um meio que conduz a resultados que propiciam o desenvolvimento das relações que consolidam o trabalho educativo, pode ser considerada como uma cultura de troca e reciprocidade, na qual há o compartilhamento das responsabilidades.

Características da Educação Básica

A Educação Básica configura-se como uma das etapas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que nesta fase são desenvolvidas diversas habilidades que irão auxiliar os pequenos alunos no aprendizado e apreensão dos conteúdos das etapas posteriores do ensino escolar.

Segundo Silva (2010), no Brasil, essa modalidade de ensino teve início em 1875, quando foram instalados os jardins de infância, os orfanatos e os asilos infantis, e assim veio a se tornar alvo de estudos de teóricos diversos, que tinham por finalidade promover a qualidade deste nível educacional. Em meados do século XX essa modalidade de educação começou a integrar o desenvolvimento total da criança, buscando a qualidade desse processo educativo, assim como a qualificação dos profissionais que nele atuam.

Esse nível educacional objetiva desenvolver integralmente a criança, compreendendo os aspectos cognitivos, físicos, pessoais e afetivos (SILVA, 2010). Nessa nova visão da infância, compreende-se a criança em todas as esferas que a envolve individualmente, investindo para que a mesma seja considerada sujeito participante da construção da sociedade, ou seja, do desenvolvimento social. Portanto, pode-se considerar que:

A educação inicial é a base para todo desenvolvimento da criança suas expectativas, seus direitos como cidadão participante de uma sociedade que constrói e participa politicamente do desenvolvimento social (BRASIL, 1998). É preciso fazer com que essa fase educacional seja realmente vista como meio pelo qual se pode provocar e estimular mudanças futuras, além de ser de total responsabilidade de toda uma sociedade, que possa fazer com que essa educação possa fortalecer os compromissos e reforçar o papel do cidadão juntamente com o todos aqueles que a defendem como fase educativa de extrema importância na vida da criança. (SILVA, 2010, p.28).

É na educação básica que a criança começa a ser integrada à sociedade na condição de cidadã, com direitos garantidos e, por conseguinte, irá crescer consciente dos seus deveres enquanto promotora de uma sociedade justa e igualitária. Para o Ministério da Educação essa primeira etapa da educação básica ajuda a desenvolver a criança nos aspectos físicos, sociais, intelectuais e psicológicos, complementando o papel da família e da comunidade da qual ela faz parte. Deve ser oferecida de forma gratuita por creches ou instituições semelhantes para as crianças com a idade de até três anos e depois nas pré-escolas para as que possuem de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 2010).

O desenvolvimento cognitivo infantil tende a ser aprimorado nesse nível educacional, uma vez que tal processo envolve a aquisição de conhecimentos, que é fator essencial para que o ser humano seja um sujeito ativo e participativo no ambiente em que vive.

Nessa esteira de pensamento, Dias (2010, p.8) preleciona que:

O significado do termo cognitivo está relacionado com o processo de aquisição de conhecimento (cognição). A cognição envolve fatores diversos como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, o raciocínio, etc., que fazem parte do desenvolvimento intelectual.

Assim, pode-se afirmar que todas essas habilidades são desenvolvidas através das atividades propostas pelo currículo da educação infantil, o que exige a atuação de profissionais especialistas nessa modalidade educativa, ou seja, preferencialmente, com formação específica para atuarem nesse ambiente, por ser este de extrema importância para todo o processo educacional do indivíduo.

Dificuldades de aprendizagem na Educação Básica

Os problemas de aprendizagem tornaram-se objeto de estudo de vários teóricos ao longo do tempo, notadamente porque se configuraram como fenômeno bastante presente no âmbito educacional, sendo que suas causas são as mais variadas, ou seja, diversos aspectos contribuem para esta realidade.

De acordo com Fonseca (1995), as dificuldades de aprendizagem remontam primeiramente a questões de cunho educativo, nesse sentido remete-se à função primária da escola, que era a de atender aos membros das famílias de alto poder aquisitivo e, ao ser obrigada a mudar essa visão tendo que disponibilizar a educação para todos, não estava preparada para atender a um número elevado de alunos, culminando então em um ensino deficitário.

Diante disso, o planejamento é de fundamental importância para a organização do trabalho pedagógico e administrativo de uma escola, bem como para o professor e a equipe pedagógica, por conter uma série de procedimentos didáticos e orientações que norteiam suas atividades. Assim, o planejamento é um documento que possibilita registrar as atitudes, ou seja, as ações que serão desenvolvidas, de que forma serão desenvolvidas durante a aplicação, os recursos necessários no processo da aprendizagem e quais sujeitos estão implantados na atividade pedagógica (OSÓRIO, 2011).

No entanto, percebe-se que ao se debater sobre metas e objetivos tem-se um planejamento que vai além da sua definição chegando a contestar as questões didático-pedagógicas: contextualização, compreensão do ensino, visão de mundo e de indivíduo.

Desta forma, um plano de curso se alude a um conjunto de benefícios regressados para a organização dos afazeres ampliados pelo docente

dentro e fora do ambiente escolar, dentro de um determinado espaço de tempo. Segundo Vasconcellos (2010, p. 117) plano de curso se trata da “sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade”. Deste modo percebe-se que o planejamento vem representar para o professor uma união entre o presente e o futuro.

Sendo a escola um lugar em que acontece a transformação do sujeito diante a sua realidade, o planejamento é um instrumento que irá mediar esse processo de uma maneira eficaz, desta forma ele deixa de ser uma peça técnica e engessada que foi elaborada pelo professor, para ser dinâmico repleto de situações diversas de aprendizagem que incluirá o sujeito central que é o aluno, com suas curiosidades, seus obstáculos epistemológicos e seus conhecimentos prévios, pois o mesmo é co-autor do planejamento pedagógico e, como tal corresponsável por seu sucesso.

Nessa perspectiva, havendo necessidade, os educandos devem ser assistidos pela equipe de apoio pedagógico, conforme as dificuldades apresentadas por eles, para que esse problema seja sanado, exigindo então do educador uma postura dinâmica e acima de tudo profissional e humanista.

Os alunos não podem ser considerados incapazes, pois possuem plena capacidade para o aprendizado de todas as disciplinas e para o desempenho de atividades cognitivas, ainda que lenta e gradualmente, em especial no que se refere ao processo de aquisição da leitura, ato em que são apresentadas dificuldades na interação com o texto, na decodificação e no entendimento das palavras.

Diante das dificuldades na aprendizagem, no que concerne ao aprendiz, três aspectos são considerados por Amaral (2011), a saber: a criança, as atividades educacionais e o ambiente do qual ela faz parte.

No que diz respeito à criança deve-se atentar para os fatores biológicos (problemas neurológicos) e afetivos – relação do aluno com os colegas na sala de aula e o professor (FERREIRA, 2012).

Ademais, é importante frisar que pessoas diferentes aprendem de modos distintos, sendo necessário o desenvolvimento de atividades diversas para a apreensão de um mesmo conteúdo, possibilitando perceber a habilidade da criança em desenvolver uma atividade específica, através da qual ela obteve o conhecimento pretendido.

O ambiente do qual a criança participa pode interferir no seu aprendizado, positiva ou negativamente, notadamente porque em muitos casos as crianças sentem-se desinteressadas em executar as atividades propostas e reconhecerem a utilidade dos conhecimentos adquiridos na escola para sua vida diária, por fazerem parte de um ambiente contraditório ao mundo apresentado no contexto escolar.

Assim sendo, compreende-se que é necessário primeiramente identificar as dificuldades de aprendizagem para depois buscar alternativas para o enfrentamento das mesmas, contribuindo para a realização do tratamento específico, de acordo com cada caso.

Tecnologias Educacionais

O avanço da tecnologia tem proporcionado mudanças na realização de diversas atividades nos mais variados setores da sociedade, ou seja, na saúde, transporte, serviços, turismo, e educacional o qual vem sofrendo transformações no mundo globalizado. Todo esse processo tecnológico alterou o mundo e seus processos de forma devastadora e irreversível, ou seja, a tecnologia da informação foi inserida na sociedade na década de 50, e desde então, os procedimentos utilizados pelas mais variadas organizações, passaram a adaptar-se a essa nova realidade (ARAUJO, 2017).

Toda essa tecnologia, segundo Pacievitch (2018) pode ser utilizada em diversos ramos de atuação, sobretudo no setor educacional, uma vez que, a tecnologia, atrelada a didática de ensino surge como um meio capaz de estimular o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na educação básica.

Na educação, a inserção das tecnologias no contexto pedagógico, bem como, a conexão que engloba o processo de ensino aprendizagem tem grande contribuição na transformação de antigos e obsoletos modelos frente ao atual cenário educacional. Assim como as circunstâncias sociais e o contexto histórico evoluíram para que o homem desenvolvesse tecnologias que aperfeiçoassem o progresso da sociedade gradativamente, as mesmas vêm transformando significativamente o modo de viver das pessoas, e no âmbito educacional não poderia ser diferente.

Nesse contexto, gestor escolar e os próprios professores consistem em atores de fundamental importância desse cenário, por esse motivo a evolução deve iniciar com tais profissionais a fim de que os mesmos estejam dispostos a construir estratégias de inovadoras de ensino (ARAÚJO, 2017).

Para Sousa; Carvalho; Marques (2012) a tecnologia permite uma nova linguagem para enfrentar a dinâmica dos processos de ensinar e aprender, contemplando com maior ênfase, a capacidade de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado, exercitando a criatividade e a criticidade. Além disso, através das tecnologias, se adequadamente utilizadas, proporcionam o desenvolvimento da autonomia, cooperação e criticidade a partir de uma participação ativa do sujeito com as máquinas e com os outros sujeitos.

Em suma, compreende-se que, muito embora haja limitações na aquisição da informática como um recurso tecnológico por todos os

alunos, é evidente que cada vez mais esses recursos tem se tornado algo cotidiano no ambiente educacional e, portanto, como uma ferramenta de ensino, que continua a surpreender e motivar aqueles que dela utilizam devido a quantidade de informações que podem ser acessadas e transmitidas através de diversos métodos (OLIVEIRA, 2015).

Repensando a gestão escolar frente às tecnologias educacionais

Em tempos pós-modernos, onde a tecnologia ganha espaço e avança rumo ao antes inimaginável, observa-se um avanço frenético na corrida pelo novo. São métodos, formas de atrair a atenção dos alunos; e porque não dizer do corpo docente. Faz-se necessário o desenvolvimento de capacidades, competências e habilidades antes, em tempos remotos, esquecidas em meio ao um amontoado de ideias tradicionais, hoje consideradas ultrapassadas dentro do contexto atual.

Gestores escolares, professores e alunos buscam práticas que lhes possibilitem ensinar e aprender os conteúdos ora apresentados priorizando a eficácia no processo de crescimento e desenvolvimento cognitivo, social, moral e físico com o objetivo de aprenderem, de fato, e se adaptarem a uma nova era.

As instituições escolares entre si, em suas competitividades tão crescentes, afloradas e evidenciadas nos dias atuais levam a refletir sobre a gestão escolar e a prática docente utilizada em sala de aula e sobre a interação e receptividade dos conteúdos aplicados aos alunos.

Há muito tempo, a educação formal esteve centrada basicamente no aprender a conhecer – aspecto cognitivo, conhecimento clássico sem aprofundamentos maiores quanto a sua relevância – e, alguns momentos (raros), esse pilar foi combinado ao aprender a fazer – aspecto procedimental, instrumental, o simples ato de fazer mecanizado, sem questionamentos sobre sua validade. (MARINHO, 2012, p. 13).

Observa-se que há quebra de paradigmas por vezes polêmica e penosa, entretanto vive-se um tempo de resiliência onde cabe salientar pontos de vista diversificados, sobretudo que enriqueceram o conhecimento do homem como educador nato.

Resiliência é a capacidade de responder de forma mais consistentes aos desafios e dificuldades, de reagir com a flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva, perseverante e mantendo em equilíbrio dinâmico durante e após os embates [...] (TAVARES, 2001, p. 29).

Ressalta-se que o ato de superação/resiliência para obtenção de informações de cunho científico é de total relevância, pois sem debates, controvérsias, estudos e observação dos gestores escolares não será possível estabelecer os caminhos a serem percorridos para um pleno aprendizado tanto do educando, quando do educador.

O homem a partir desse ponto de partida se reencontra e passa a andar de mãos dadas com ferramentas eficazes no processo ensino-aprendizagem, relembrando ou redescobrimdo algo tão pertinente ao aluno desde sua primeira fase até as novidades que não fizeram parte da formação inicial do professor.

Considerações finais

Acredita-se que as mudanças no ensino aprendizagem de alunos com alguma limitação ou dificuldade são fundamentais para atuação do gestor escolar por meio de uma intervenção no contexto escolar. Assim, os problemas de aprendizagem constituem uma situação real dentro das instituições; escolar, familiar, e na sociedade. Portanto faz-se necessário que todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem sejam

transformados pelo saber, para que possam possibilitar a compreensão e perceber como se dá a influência de fatores intra e extraescolares, e como melhor podem ser trabalhados.

Para tanto, o gestor escolar deve, junto com a equipe acadêmica, fazer um trabalho em conjunto, na estruturação de ações, estratégias e intervenções pedagógicas que contribuam como solução para o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobretudo em tempos modernos onde a tecnologia ganha espaço estratosféricos.

Antigos paradigmas das escolas devem ser revistos por seus gestores, a nova escola pede uma nova política, que respeite a diversidade e singularidade do aluno, sem contudo abonar a realidade tecnológica ora apresentada. É nesse ponto que o papel do gestor escolar se faz imprescindível, haja vista que cabe a ele trabalhar exatamente nessa problemática, investigando como é dado esse processo de aprendizado, articulando ações que promovam transformações, e que minimizem os problemas relativos à aprendizagem.

A significativa participação do gestor escolar na instituição educacional mostra a importância da investigação no processo ensino-aprendizagem, com o intuito de criar medidas auxiliares para o educando absorver o conteúdo dado em sala.

Sabe-se que não existem fórmulas prontas para se vencer as dificuldades de aprendizagem, o gestor escolar vem para identificar e amenizar as problemáticas da instituição escolar, promovendo assim um melhor desenvolvimento tanto dos professores quando dos alunos e do contexto escolar como um todo.

Este profissional vem atuando com êxito nas instituições, assinalando os fatores que favorecem e intervêm a boa aprendizagem no ambiente educacional. O gestor escolar não contribui somente para a transformação da instituição para qual presta serviços, mas também para transformação

social como um todo. No processo educacional faz pais e escola virarem parceiros buscando uma interação maior, em prol do bem estar físico, social e psíquico dos alunos. Portanto, pode-se concluir que a intervenção do gestor escolar é importante e fundamental na busca da superação de problemas de aprendizagem em todo o âmbito escolar e educacional, sobretudo diante do avanço da tecnologia a que muitas instituições escolares não estavam preparadas para atuar.

Referências

- ARAUJO, Cinthia Soeres de. **Dificuldades de aprendizagem e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área**. 13 f. Monografia (Graduação em Matemática) - Universidade Católica de Brasília- UCB, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/120/CinthiaSoaresdeAlmeida.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- AMARAL, S. F. C. **O Lugar da Afetividade e o Desejo na Relação Ensinar-Aprender**; In: Revista Temas em Psicologia. Ribeirão Preto – SP: Sociedade Brasileira de psicologia, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**, 2010. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.
- FERREIRA, Emilia. **Refletir é viver**. 2012. Disponível em: <http://estudarafilosofia.blogspot.com/2013/11/emilia-ferreiro.html> Acesso em: 08 jan. 2021.
- FONSECA, Alícia. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional**. Porto Alegre: Editora Penso, 1995.
- GARCIA, R. L. (Org). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2000. MARINHO, Hermínia Regina Bugeste. (Et al.). **Pedagogia do movimento**: Universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: Intersaberes, 2012.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem**. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminar%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20EDUCACIONAIS%20COMO%20FERRAMENTA.pdf>> acesso em: 22 dez. 2020.

OSÓRIO, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011. PACIEVITCH, Thais. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. 2018. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>> Acesso em 29 dez. 2020.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia**: em busca de uma fundamentação teórica. 2 imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

SISTO, F.F. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Vozes, 2010.

SOUSA, Deborah Lauriane da Silva; CARVALHO, Débora Costa; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O uso de recursos tecnológicos em sala de aula**: relato envolvendo experiências do Pibid do curso de pedagogia da UFPI. Forum internacional de pedagogia, 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/54229abfcfa5649e7003b83dd4755294.pdf>> acesso em: 08 jan 2021.

TAVARES, José. **A resiliência na sociedade emergente**. In: TAVARES, José (Org.) Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico Ladermos Libertad-1**. 7º Ed. São Paulo, 2010.

Capítulo 23

A relevância da gestão participativa nas instituições escolares

*Dania Rafaela Ferreira Carvalho
Erisvan Pereira Carvalho*

Introdução

A democratização da escola não se firma somente no acesso à educação, mas também na participação da sociedade, nas tomadas de decisão e na construção de uma gestão participativa. A escola necessita mudar a sua postura em relação à comunidade, partindo do entendimento da ação e função da escola. A mesma precisa trazer mais a comunidade escolar para participar das decisões da escola, e essa participação não acontece de forma natural, as pessoas precisam ser estimuladas a participarem. De acordo com Carneiro (2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 14, traz os princípios da gestão democrática e esses princípios deixam claro como deve ser a participação dos profissionais da educação e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 6).

Desta forma, a gestão da escola precisa levar em consideração os aspectos sociais, políticos e ideológicos, primando pela construção de relações sociais mais humanas e justas, estimulando a valorização do trabalho coletivo e participativo. No entanto, observa-se no âmbito escolar uma gestão que não busca a participação dos sujeitos da escola na construção coletiva da organização escolar. Essa organização escolar pode ocorrer em três concepções e uma de grande relevância é a democrática participativa, que incentiva a comunidade escolar a participar do trabalho da instituição de ensino de maneira ativa, e assim, ter o controle do seu próprio trabalho, se tornando parte integrante na gestão da escola.

Diante do exposto, emerge a questão: como possibilitar uma gestão participativa no processo gestionário da escola de forma que ocorra a tomada de decisões coletiva? Por meio deste problema levantado, o que se pretendeu realizar foi um estudo teórico que defenda a participação dos sujeitos da escola na gestão escolar, a fim de desenvolver a tomada de decisão coletiva.

Metodologia

A pesquisa foi realizada de acordo com a taxionomia de Vergara (2007) que se divide em duas vertentes: quanto aos fins, onde pesquisa será descritiva, explicativa. Descritiva, pois visa descrever o ambiente escolar, a partir do tipo de gestão que é praticada na escola, e explicativa porque faz uma relação causa-efeito, de acordo com a situação da gestão atual da escola. Quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica, pois faz-se necessário o uso do trabalho de forma bem contextualizada e necessita de uma investigação do problema, que é algo concreto e que se manifesta no meio escolar. Este estudo é de extrema importância, pois de acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a gestão da escola deve ser democrática, de forma que favoreça a participação da comunidade escolar

e assim aconteça a tomada de decisões coletiva. Desta forma, esta pesquisa, demonstra a relevância que a gestão participativa tem dentro do ambiente educacional.

De acordo com o que foi relatado, para a concretização deste estudo primeiramente analisou-se diversas literaturas acerca da problemática e depois foi proposto ações que possibilitem o acontecimento da gestão da participação na tomada de decisões coletiva da escola.

Desenvolvimento

A democracia tem como um de seus princípios a participação, que em latim significa “a ação e o efeito de participar (intervir, tomar parte, ser parte de, compartilhar, denunciar)”, ou ainda, “a capacidade dos cidadãos se envolverem nas decisões políticas de um país, organização ou grupo”. Essa então é um processo educativo voltado para o exercício da cidadania, permitindo uma maior integração social. O termo Gestão escolar democrática se refere à função social que a escola precisa exercer na sociedade. Para Durkheim (1975) é a construção do ser social, ou seja, é a preocupação em formar um cidadão que terá plenas condições de viver em sociedade e não um cidadão que tenha somente seu desenvolvimento individual.

Libâneo (2018, p.89) afirma que “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, pois possibilita o envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e na organização escolar”. As atuais políticas públicas da educação colocam em evidência uma nova forma de fazer e pensar a escola e muitas são as concepções da organização da gestão escola. O termo participação se refere ao efeito de participar, a ação na tomada de decisão em alguma situação específica. Desta maneira a gestão democrático-participativa necessita da participação dos membros da comunidade escolar nas decisões e nos

resultados do processo educativo. Essa então, é um processo educativo voltado para o exercício da cidadania, permitindo uma maior integração social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) em seu artigo 3º, inciso VIII fala que o ensino será ministrado com base em diversos princípios, entre eles: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Desta forma, um dos princípios que permeiam a gestão democrática na escola é a participação, participação esta que historicamente não acontece de forma espontânea. Paro (2002, p. 12) diz que a escola precisa deixar de usar de autoritarismo na administração e passar a ser espontânea, se desprender de todo autoritarismo ou hierarquia nas relações da escola. Cabe à gestão da escola propiciar mecanismos para estimular a participação dos agentes da escola. Dentre as várias concepções de organização e gestão escolar este artigo destaca a concepção democrática-participativa.

[...] concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe [...]. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomada às decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBANÊO, 2012, p. 447).

Dentre as várias concepções de organização e gestão escolar este artigo vem destacar a concepção democrática-participativa. Ela vem mostrar a necessidade de combinar as relações humanas e a participação nas decisões nas ações efetivas para alcançar os objetivos da escola. A participação é a principal forma de assegurar a gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de todos os agentes da escola no processo de tomada de decisões e na organização do trabalho escolar. No entanto, essa

participação, historicamente, não acontece de forma espontânea. Cabe à gestão da escola promover mecanismos para estimular a participação dos agentes da escola.

Essa concepção vem destacar a articulação do gestor com os demais sujeitos da escola para elaborar ações efetivas que garantam que os objetivos da escola sejam alcançados. A participação é a principal forma de assegurar a gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de todos os agentes no processo de tomada de decisões e na organização do trabalho escolar.

A participação da comunidade escolar proporciona melhor conhecimento dos objetivos e metas da escola, da estrutura organizacional, da relação comunidade-escola; promove um clima de trabalho saudável, onde todos se sentem parte integrante e ativa na escola, firmando também uma maior aproximação entre professores, pais, alunos e os demais profissionais da escola.

Acerca dos princípios da gestão democrático-participativa, destaca-se que a escola precisa se tornar um ambiente participativo com uma cultura de participação que esteja presente de forma significativa no espaço escolar, e para criar essa cultura participativa a escola precisa desenvolver princípios típicos da gestão democrático-participativa.

Para Libâneo (2018, p 118) os princípios da gestão democrático-participativa são: a autonomia da escola e da comunidade firmada pela presença do projeto pedagógico, relação respeitosa e harmoniosa entre o gestor e os membros da equipe escolar, envolvimento da comunidade no processo educativo, o planejamento das atividades, a formação continuada que vise o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da escola, utilização de informações concretas e análise de cada problema (democratização das informações), avaliação compartilhada e relações humanas produtivas e criativas.

A *autonomia* é a capacidade de tomar decisões de forma compartilhada e comprometida fazendo uso da competência coletiva, organizada e articulada, com a finalidade de resolução dos problemas e desafios educacionais e alcance dos objetivos propostos, tomando para si a responsabilidade pelos resultados dessas ações, ou seja, assumindo sua autoria e se apropriando de seu significado, se tornando, o meio para a democratização escolar, como defende Lück (1981, p. 20):

A autonomia é uma necessidade, quando a sociedade pressiona as instituições para que realizem mudanças urgentes e consistentes, para que respondam com eficácia e rapidamente às necessidades locais e da sociedade globalizada, em vista do que, aqueles responsáveis pelas ações devem tomar decisões rápidas, de modo que as mudanças ocorram no momento certo, a fim de não se perder o *momentum* de transformação e da realização de objetivos. E esse *momentum* é sobretudo dependente de comprometimento coletivo.

Com isso a autonomia é peça fundamental na concepção democrático-participativa da gestão escolar, pois garante a cada indivíduo envolvido na escola o poder de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino, de se sentir parte ativa do processo. A Instituição educativa quando pensa na realidade local e da sociedade, prepara sujeitos autônomos que passam a ter o poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, podendo então fazer seu próprio caminho da forma que achar conveniente, envolvendo toda a comunidade escolar que passa a se sentir corresponsável pelo bom andamento da escola. O outro princípio definido por Libâneo (2012) é a *relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar*, este princípio está inteiramente ligado à participação de todos os sujeitos da escola e como a gestão vai viabilizar a participação dos mesmos.

Nessa perspectiva, o gestor não tem a função somente burocrática, é necessário estreitar os laços entre a comunidade escolar para superação de problemas da escola tanto educacionais como administrativos. Conseguir articular um excelente trabalho pedagógico e também administrar a escola é um desafio tanto para a gestão como para os coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e pais, pois são estes os principais articuladores da organização escolar, todos responsáveis em realizar uma prática democrática dentro da escola.

Entretanto, essa organização escolar implica não somente a participação na gestão, mas a gestão da participação, ou seja, a gestão democrática não pode ficar somente falando em participação. Ela precisa estar voltada para os objetivos do ensino. A participação precisa ser estimulada, acontecer de verdade, não pode vir só respaldar decisões previamente definidas por um grupo, e sim levar a equipe escolar a tomar decisões inovadoras e criativas que alcancem os objetivos da escola.

Outro princípio é o *envolvimento da comunidade no processo escolar*. A presença da comunidade na escola é de grande relevância, pois os pais e outros representantes participam dos conselhos deliberativos da escola com a finalidade de construir coletivamente o projeto pedagógico, acompanhar e avaliar os serviços oferecidos pela escola, além de serem responsáveis também pelo aumento da fiscalização de recursos da escola e execução de políticas educacionais (ROMÃO; PADILHA, 1997).

A gestão da escola deve proporcionar momentos para a realização de planejamento através de ações participativas e coletivas, sempre fazendo uso da visão crítica do trabalho para que possa aceitar opiniões diversas e envolver várias pessoas. Assim, o trabalho de excelência da escola dependerá da participação ativa da comunidade escolar, respeitando sempre a individualidade e o ponto de vista de cada um, e, a partir dessa individualidade, adquirir novas fontes para enriquecer o trabalho coletivo.

Como afirma Silva (2001), nos debates, o gestor tem a função de mediar os conflitos a fim de que surjam alternativas para atenderem os interesses da comunidade escolar.

Um trabalho com ação participativa em que todos os integrantes têm um alvo comum é indubitavelmente satisfatório e positivo, enquanto um trabalho com discussões polarizadas, com ideias fragmentadas, não possibilitará resultados eficazes ou, nem mesmo, haverá nesse trabalho objetivos traçados visando o bem-estar social e, em se tratando do aluno, a formação de um cidadão crítico e preparado para a sociedade (SILVA, 2001, p.25).

Este tipo de atitude faz com que a gestão esteja, constantemente, com as metas da escola em foco, de forma que se esteja comprometida com os resultados esperados para que a avaliação se apresente como um componente importante na participação coletiva. O gestor precisa ter muitas qualidades para conseguir articular uma parceria significativa com os outros agentes da escola. Dentre elas, pode-se destacar a importância da comunicação do gestor a fim de manter todos os membros da equipe informados sobre o que ocorre no chão da escola através de reuniões e formações continuadas.

O próximo princípio é o *planejamento das atividades escolares*. Esse planejamento é necessário, pois a escola tem objetivos a serem alcançados e para alcançar esses resultados o trabalho pedagógico precisa estar bem estruturado. Por este motivo, percebe-se a importância do projeto pedagógico, visto que este contém todas as informações referentes à escola. Esse projeto deve ser discutido e analisado pela equipe escolar, tornando-se norteador das atividades desenvolvidas na escola.

A formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da escola também é um princípio da gestão participativa. A escola é um espaço de aprendizado e precisa valorizar e promover o

desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica de seus membros. Para uma melhor qualidade no serviço oferecido pela escola, as pessoas que trabalham nela precisam estar em constante aperfeiçoamento profissional e a direção escolar deve cohercer o perfil dos seus colaboradores, observar e avaliar o desenvolvimento do processo de ensino, promover o compartilhamento de boas experiências docentes e promover momentos de estudos e aprendizado.

A escola participativa precisa primar pela *democratização das informações*. Esse princípio está baseado na coleta de dados e de informações reais e verdadeiras, na análise dos problemas (causas, aspectos, soluções). Investigar tudo que acontece no espaço escolar com um olhar atento e sensível a tudo que permeia a escola, utilizar canais de comunicação que levem as informações a todos da comunidade, acelerando o conhecimento das decisões e das ações da escola.

Depois de tomada as decisões, elas devem ser *analisadas de forma compartilhada*, pois essas decisões e procedimentos organizativos precisam ser acompanhados e avaliados partindo do pressuposto da relação harmoniosa entre gestão e membros da equipe escolar. Lembrando sempre que as ações da escola estão voltadas para as atividades pedagógicas-didáticas e sempre estarão em processo avaliativo pela direção, professores e comunidade.

E por fim, o princípio das *relações humanas produtivas e criativas*. Aqui é importante destacar as relações interpessoais para a promoção da qualidade do trabalho na escola, visto que, ao se primar por essas relações e valorizar as experiências, pode-se melhorar o trabalho de toda equipe escolar, favorecendo um clima de trabalho sadio, amistoso, sem relações de autoritarismo. A qualidade no trabalho pedagógico está ligada às relações de respeito e confiança entre os membros da escola. Cabe então à gestão escolar se apropriar de todos os mecanismos existentes e novas

estratégias para promover a gestão da participação na escola, uma vez que, historicamente, essa participação não acontece de maneira espontânea, ela precisa ser provocada.

Resultados e discussão

Concernente à estrutura da escola democrática e suas modalidades de participação, é válido afirmar que as instituições educativas precisam estabelecer papéis e distribuir responsabilidades para os sujeitos que fazem parte da escola, a fim de atingirem seus objetivos educacionais. Desta forma, as escolas precisam ter uma estrutura organizacional de acordo com o regimento interno e os documentos oficiais que regem o município ou estado no qual elas estão inseridas. A escola democrática participativa tem sua estrutura organizada com as seguintes modalidades e/ou funções: conselho de escola, direção, corpo técnico-administrativo, corpo pedagógico, instituições auxiliares e corpo docente e discente (LIBÂNEO, 2012, p. 464).

O conselho escolar age na escola nas esferas de caráter consultivo, deliberativo e fiscal e essas atribuições são estabelecidas pelo regimento escolar e as legislações governamentais. Esse conselho é formado por docentes, especialistas em educação, funcionários, alunos e pais. A quantidade de participantes de cada um destes seguimentos obedece a uma proporcionalidade, a mesma quantidade de representantes, para não ocorrer disparidades na hora da votação. O Conselho tem como objetivo democratizar as relações de poder na escola.

A direção escolar tem as funções de coordenar, organizar e gerir as atividades da escola com o auxílio dos outros sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Os gestores trabalham atendendo as leis, os regulamentos dos órgãos superiores do sistema educacional. O corpo técnico-administrativo é responsável pelo atendimento dos objetivos e

funções escolares, além de ser responsável pelos serviços auxiliares como zeladoria, vigilância da escola, atendimento ao público. Faz parte desse corpo técnico também o setor de multimeios como a biblioteca, laboratórios, videoteca.

O corpo pedagógico compreende as funções de coordenação e orientação educacional. Para desempenhar as legislações específicas defende que as pessoas sejam habilitadas em Pedagogia. O coordenador tem como atribuições coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-didático do professor, bem como é responsável em manter um relacionamento com os pais e a comunidade escolar (currículo, avaliações, etc). O orientador educacional tem em suas atribuições o atendimento e acompanhamento dos alunos de maneira individual, levando em consideração suas particularidades.

Muitas escolas têm dentro de suas estruturas organizacionais a presença de instituições auxiliares como a *Associação de Pais e Mestres* (APM), que reúne pais de alunos, corpo docente, técnicos e os alunos maiores de 18 ano. A APM é constituída por uma diretoria e um conselho deliberativo que tem a finalidade de discutir e deliberar assuntos referentes à escola. Tem ainda o *Grêmio Estudantil*, instituição que representa os alunos, dando autonomia para eles se organizarem e buscarem lutar pelos seus interesses educacionais culturais, cívicos e sociais.

A outra instituição que faz parte de algumas escolas é o *Caixa Escolar*, que cuida da assistência social da escola (econômico, alimentação, médica e odontológica para alunos carentes) e tem também como função, o acompanhamento e controle dos recursos financeiros que são destinados à escola. O corpo docente é formado pelos professores da escola e são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além de cuidarem desse processo de aprendizagem, os professores também são

responsáveis pela construção do Projeto Pedagógico da instituição, pelo planejamento e execução das atividades escolares, participam do conselho escolar e de classe e também das reuniões de pais e mestres. Já o corpo discente é formado por todos os alunos da escola. Portanto percebe-se que todos os sujeitos tem um papel importante no processo gestor da escola. Paro (1997, p.17) destaca o papel dos profissionais da educação em promover um ensino democrático:

Cabe aos profissionais da educação fazerem valer o seu papel de educandos, dando ênfase a um ensino mais democrático, com diálogos abertos, com informações que provoquem reflexões a respeito dos fatos sociais existentes. É importante que se trabalhe sempre com o concreto, assim o educando se sentira estimulado a criar situações com todo o processo democrático, que é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

Os profissionais devem usar de vivências reais, para estimularem os alunos a vivenciarem situações democráticas ao longo da sua vida, participando e refletindo acerca dos problemas do cotidiano. Acerca dos principais aspectos concernentes a uma gestão democrático-participativa, destaca-se a participação. Participação é a intervenção da comunidade escolar no processo gestor das instituições educativas. Gadotti e Romão (1997, p.16) afirmam que a participação contribui significativamente com a democratização da gestão:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

Portanto, compreende-se como é importante a participação da comunidade escola para a qualidade do trabalho da escola. Essa participação acontece em duas formas distintas entre si. A primeira é de caráter interno, ou seja, o ato de participar é próprio dos objetivos da escola e da educação. Aqui a escola passa a ser lugar de aprendizado, de desenvolvimento de capacidades e habilidades, formadora de competências para a vivência social, econômica e cultural. A escola é tida como comunidade democrática de aprendizagem.

A outra forma de participação é de caráter externo, em que a escola se abre para a comunidade educativa, possibilitando canais de participação a fim de promover a interação da escola com a sociedade civil. A comunidade vive a participação por meio dos órgãos deliberativos da escola, todos vão aprendendo a serem responsáveis pelas decisões da escola. Nesse momento a comunidade educativa conhece e avalia os serviços e a intervenção organizada do cotidiano escolar.

Lück (2008, p. 98) diz que o processo educativo está pautado no relacionamento de pessoas orientado por uma concepção de ação conjunta e interativa. Assim, a participação das pessoas acontece de maneira coletiva no momento da tomada de decisões. Sabe-se que a participação é uma necessidade do ser humano porém, o indivíduo tem que participar e gerir uma escola democraticamente, mas participação da comunidade não é algo fácil, pois a escola é um local que sofre interferências políticas constantemente e os cargos de gestores ainda são ocupados por pessoas apadrinhadas politicamente. Assim fica difícil promover a participação da comunidade, uma vez que sabemos que quando há participação, essa comunidade ganha vez e voz no processo de emancipação social.

A gestão deve propor ações coletivas e precisa desenvolver habilidade para trabalhar com diferentes pessoas, pois são essas diferentes formas de pensar que formulam e constroem o ambiente escolar. É a partir dessa

vivência coletiva que se constitui a identidade, o papel, os objetivos e resultados da escola. Cabe à escola promover ações para se aproximar da comunidade a fim de conhecer seus reais problemas e interesses. A escola deve perder o seu autoritarismo e trabalhar de forma conjunta com a comunidade. Desta forma, a gestão estará realizando a *gestão da participação na escola*, estabelecendo esses e outros mecanismos que estimulem todos os membros da escola a participar das suas decisões.

Dentre esses mecanismos, podemos destacar também a presença do *Conselho Escolar*, que é uma ferramenta de participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola. A escola precisa mostrar aos pais a importância do conselho escolar como representação de toda comunidade escolar.

A escola também necessita do *Conselho de Classe*, cuja finalidade é o acompanhamento e avaliação de natureza colegiada, composto por todos os docentes de cada turma, representantes de pais ou responsáveis, especialistas em educação, gestores e alunos. E as turmas inclusivas deverão ter os profissionais de apoio especializado. Suas reuniões devem visar o melhor resultado no processo ensino-aprendizagem dos alunos. A escola precisa sempre estar divulgando para a comunidade as atividades do conselho de classe e do conselho escolar.

Outro mecanismo de participação necessário à escola é o *grêmio estudantil*, um espaço para propiciar a participação dos alunos, onde eles se organizam em entidades representativas com o objetivo de defender seus interesses educacionais, culturais, cívicos e sociais. Os alunos precisam ser vistos como cidadãos de direitos, e dar-lhes condições para exercerem a cidadania, a autonomia e criticidade.

A escola também precisa ter a *Associação de Pais e Mestres*, pois é um mecanismo capaz de envolver toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões da escola. Os pais precisam estar conscientes da importância

da participação deles na vida escolar dos filhos. Desta forma, percebe-se que a gestão escolar precisa elaborar junto com a comunidade projetos para serem realizados na escola, tornar os professores e demais funcionários seus aliados nesse processo por meio de formações pedagógicas, conversas coletivas, deve ainda:

- ✓ *Manter os pais informados sobre o que acontece na escola;*
- ✓ *Promover encontros de descontração e entretenimento, momentos de lazer, momentos de estudo;*
- ✓ *Garantir livre acesso da comunidade aos espaços da escola;*
- ✓ *Trazer os pais para dentro da escola por meio de jogos e atividades recreativas,*
- ✓ *Divulgar para a comunidade a qualidade do trabalho realizado na escola, seus resultados.*
- ✓ *Estimular a comunidade a participar de um movimento pela melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem, conscientizando-a da importância da participação na escola;*
- ✓ *Promover a interação entre os funcionários e comunidade;*
- ✓ *Promover a relação entre escolas, realizando atividades de intercâmbio;*
- ✓ *Criar clube de mães que promova projetos como: artesanato, pintura, costura, bordados, culinária, etc.;*
- ✓ *Promover eventos extraclasse e passeios educativos proporcionando aos alunos um contato com realidade da comunidade;*
- ✓ *Promover a realização de palestras ministradas pelos pais, para trabalhar valores, história de vida;*
- ✓ *Mutirões de preservação do espaço escolar, festas, bazares;*
- ✓ *Cursos, competições, ações sociais;*
- ✓ *Workshop de diversos assuntos, encontros de pais, sessões de cinema, palestras, reuniões administrativas;*
- ✓ *Reuniões pedagógicas e também contribuições financeiras para realização das atividades extraclasse;*

O papel da gestão da escola é criar mecanismos que estimulem a participação, e esses mecanismos devem ser pensados a partir da necessidade da comunidade escolar, como festas, bazares, cursos, competições, jogos, encontros de pais, sessões de cinema, palestras, reuniões administrativas, reuniões pedagógicas, realizar os conselhos de classes, reuniões de pais e mestres, estimular a criação dos grêmios estudantis, realizar com mais frequência o conselho escolar, etc.

Considerações finais

Ao longo da discussão, pode-se identificar como a gestão democrática da escola deve acontecer e que a participação é a mola propulsora dessa gestão. A participação da comunidade escolar nas decisões da escola deve deixar de ser meramente expectadora para ser ativa, e como fazer com que as pessoas participem é um desafio para os gestores que precisam fazer acontecer a gestão da participação no chão da escola, já que se sabe que essa participação não acontece de forma natural, precisa-se usar de mecanismos para estimular a participação.

A comunidade precisa participar não somente das reuniões, festas ou contribuições financeiras e sim participar de uma forma mais ativa na execução de atividades como também na tomada de decisões, pois na medida em que as pessoas contribuem na escola, quer no aspecto financeiro, quer com o seu trabalho, ela se acha numa posição de agente ativo e participativo na escola e se sente na posição de cobrar o retorno de sua colaboração, e isso lhe faz lutar por seus direitos e dos seus filhos. Como resultado dessa cobrança, tem-se a participação nas decisões da escola.

Desta forma, a gestão democrática da escola deve proporcionar a participação da comunidade escolar em todas as atividades da escola, deve envolver cada indivíduo na plenitude de sua personalidade, a fim de

proporcionar o bem coletivo, e assim fazer uso da tomada de decisões coletivas por meio da participação de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo é fazer valer a gestão democrática assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 13 maio 2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Autonomia da escola: princípios e proposições**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da escola: teoria e prática**. 6.ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LÜCK, Heloísa (org.). **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1981.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez. Editora, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

ROMÃO, José E; PADILHA, Paulo R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org). **Autonomia da escola**: princípios e proposições. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão escolar participativa e clima organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 49-59, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=49>>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Capítulo 24

Arte e educação pós-colonialistas no Brasil

*Ângelo Roberto Silva Barros
Otáinan da Silva Matos
José Antonio Moraes Costa*

Estudos como os de José Antônio Tobias (1986), Paulo Ghiraldelli Junior (1999; 2003; 2009) e Solange Aparecida Zotti (2004), sobre a Memória e História da Educação no Brasil, e de Ana Mae Barbosa (1975; 1978; 1982; 1984; 1986; 1991; 1993; 1997; 1998; 2001; 2002; 2005; 2008; 2009; 2010; 2015), sobre a Memória e História da Arte/Educação no Brasil, nos confirmam que a consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e, na maioria das vezes, mal explicitada. Talvez, precisaríamos de um decodificador cultural como Frantz Fanon (1925-1961) para nos analisar, pois só alguém como ele, psicanalista, antropólogo e anticolonialista, daria conta de nossa conturbada personalidade colonizada.

Diferentemente dos outros países da América do Sul e da maioria dos países colonizados do mundo, depois de três séculos de dominação portuguesa (1500-1822), de repente nos vimos como capital do Reino Português. Segundo Ana Mae Barbosa (1998, p.30):

Os anos anteriores de dominação tinham sido muito degradadores, como em geral o foi a colonização europeia. Proibidos de termos imprensa, escolas superiores e também um ensino primário e secundário organizado, fomos domados pelos jesuítas e, mesmo eles terminaram por serem expulsos do Brasil pelo poder central, configurado no Marquês de Pombal. Até aí a história é a mesma de qualquer país *descoberto* pelos europeus. Estávamos condenados à ignorância e a receber como habitantes os prisioneiros e

indesejáveis do país que nos dominava. Entretanto, em 1806, com receio da invasão por tropas de Napoleão Bonaparte [(1769-1821)], o Rei de Portugal transferiu o governo, a corte, para o Brasil. Um país que vivia à margem torna-se centro, o poder central e a colônia se fundiram e se confundiram. As decisões passaram a ser geradas na colônia que se mascarou de império, embora os interesses a defender fossem ainda os dos colonizadores.

Este deslocamento de poder foi responsável por um deslocamento da noção de identidade. Quem somos nós? Colonizadores ou Colonizados? A cumplicidade entre colonizadores e colonizados levou à Independência do Brasil, doada por ordem de Portugal, graças à insistência da Carolina Josefa Leopoldina de Habsburgo-Lorena, a Princesa Leopoldina (1797-1826), que queria garantir algum poder para seus filhos. Para confirmar a cumplicidade colonizadores/colonizados, Ana Mae Barbosa (1998, p. 30) lembra “que as revisões pós-colonialistas têm sido mais rigorosamente condenatórias das invasões culturais francesa e inglesa, pouco se criticando os portugueses e, no caso do ensino da arte, ainda menos”.

O ensino das artes em Portugal era muito deficiente e o que o reinado de João Maria José Francisco Xavier de Paula Luís António Domingos Rafael de Bragança, o D. João VI (1769-1826), no Brasil nos proveu, muito mais avançado. Pelo menos desde que o Brasil foi tomado por Portugal, os pintores e arquitetos portugueses vinham reclamando pelo descaso sofrido pelas artes visuais em seu país. Por exemplo, Francisco de Holanda, em seu livro *Da Ciência do Desenho* (1571), procurou demonstrar a D. João III (1502-1557), como as artes eram pouco prestigiadas em Portugal e tentou convencer o Rei de que o entendimento da pintura e do desenho eram essenciais para a eficaz elaboração de estratégias de guerra. E muitos outros discursaram pela melhoria do ensino das artes em Portugal nos séculos que se sucederam.

Sobre as mudanças educacionais ocorridas entre 1808 e 1822, Geraldo Francisco Filho (2004, p. 44-46) escreveu:

Com a chegada em 1808 da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, além de quebrar o estatuto colonial, dos desgastes sofridos pela prática mercantilista, da existência do Liberalismo, ocupando lugar na cabeça das elites, surgem novas necessidades, e com elas as mudanças. Era um problema a ser resolvido, criar estruturas mínimas para atender a elite colonial nativa e a nova burocracia que havia sido transplantada de Lisboa para o Rio de Janeiro. A abertura dos portos atendia à necessidade de continuar comercializando e ao mesmo tempo premiava o “aliado” inglês.

Foi notável o aumento do fluxo cultural no Rio de Janeiro, sendo necessário alterar o número de vagas nas escolas e de criar uma mentalidade metropolitana, acompanhando Dom João e os que desejavam viver com “modos civilizados”. Diante do quadro exposto, foram criados os primeiros cursos superiores, como a *Academia Real da Marinha* em 1808, a *Academia Real Militar* [(que mais tarde tornou-se a Escola nacional de Engenharia)] em 1810, com o objetivo de formar oficiais e engenheiros civis e militares; os cursos de *Cirurgia*, *Anatomia* e de *Medicina* em 1809 para formar médicos para o Exército e a Marinha; os cursos para formar técnicos para as áreas da economia: agricultura e indústria eram os primeiros embriões dos nossos cursos técnicos para atender “pessoas talentosas”, não pertencentes às elites, mas que trabalhavam sob às vistas delas. Criaram, ainda, o Jardim Botânico da cidade do Rio de Janeiro, o Museu Nacional, a Imprensa Régia, ficando o poste inicial do jornalismo brasileiro, trazendo para estas terras novas idéias que circulavam nos meios intelectuais europeus. Por essa época, o Liberalismo difundido na Europa pregava muitas idéias novas, inclusive a separação colônia-metrópole. Também o iluminismo francês que já havia “contaminado” as idéias do Marquês de Pombal fazia parte do modismo intelectual que nunca parou de importar idéias prontas, consolidando estes tópicos como consumidores de bens de civilização. O Contrato Social de Rousseau era o “prato” do momento, embora na prática a nossa elite branca escravocrata e latifundiária defendesse mesmo os seus interesses pessoais, tanto é que a escravidão permaneceu, ainda, por oitenta anos. São os efeitos produzidos por

uma educação de elite e não por pessoas pertencentes aos grupos dominados que procurasse transformar a realidade. As transformações aconteceram sob controle e, a Independência do Brasil em 1822 foi proclamada pelo filho mais velho do Rei de Portugal, logicamente, o próprio herdeiro da Coroa. Parece ironia da história, mas analisando outros movimentos posteriores, quase sempre, nos deparamos com uma parte da elite descontente, traída ou por não ter recebido a sua parte nas barganhas políticas cotidianas, que acaba se rebelando.

Dando continuidade às melhorias citadas com a vinda da Família Real, em 1812 foi criado um laboratório de química, em 1814 o Curso de Agricultura, em 1816 a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios [(que mais tarde tornou-se a Academia Imperial de Belas Artes)]. Outros cursos de outras modalidades, também, foram criados, inclusive de Desenho Técnico em 1817. A Gazeta do Rio de Janeiro colocou o primeiro jornal brasileiro em circulação. Foram criadas bibliotecas públicas e em 1814 o próprio Príncipe cedeu 60.000 volumes do seu acervo particular.

O ensino elementar não sofreu modificações, os cuidados continuaram a ser com o conhecimento superior, ou seja, das elites palaciana e latifundiária. Não houve alteração na linha adotada durante a colonização, o povo não foi lembrado nos momentos em que se planejaram as mudanças e a política educacional continuou a privilegiar os mais aquinhoados pelos bens materiais. Foi uma mudança para se adequar às novas condições e continuar a carruagem pelo mesmo caminho, separando o ensino das elites do ensino dos outros segmentos sociais.

Minhas pesquisas sobre História da Educação Brasileira e Arte/Educação no Brasil, desenvolvidas nos últimos 04 anos, me permitiram facilmente constatar que o ensino das Humanidades começou no Brasil pelas artes. Entretanto, parece-me ser difícil entender porque o ensino das artes era desleixado em Portugal e prestigiado no Brasil por D. João VI, enquanto na colônia viveu. Isso provocou, de certo modo, muitos

ciúmes e os artistas em Portugal começaram a reclamar, pelo menos, por igualdade de condições com a colônia.

Para criar a Academia Imperial de Belas Artes, D. João VI, através do Marquês de Marialva, que se achava na Europa, e do naturalista Friedrich Wilhelm Heirich Alexandre Von Humboldt (1769-1859), que estivera no Brasil, contratou artistas de vanguarda da época que ensinavam no Instituto de França. Os artistas deste instituto, criado e desenvolvido por Napoleão Bonaparte, depois de sua queda, passaram a sofrer perseguições e, alguns deles, dentre vários convites recebidos para emigrar, inclusive de Catarina de Rússia, aceitaram vir para o Brasil. O ex-diretor da Seção de Belas Artes do Ministério do Interior de Napoleão Bonaparte, Joaquim Le Breton (1760-1819), organizou o grupo formado dentre outros nomes por: Jean Baptiste Debret (1768-1848), pintor histórico; Nicolas-Antoine Taunay (1768-1848), pintor de paisagens e cenas históricas; Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny (1776-1850), arquiteto; Auguste Marie Taunay (1768-1824), escultor; Charles-Simon Pradier (1786-1848), gravador; e dos irmãos Marc Ferrez (1788-1850) e Zéphirin Ferrez (1797-1851). Eram todos neoclássicos convictos e interferiram ostensivamente na mudança de paradigma estético no Brasil. Importado de Portugal, o Barroco havia sido modificado pela força criadora dos artistas e artífices brasileiros e, podemos dizer que já existia um Barroco brasileiro completamente diferente do português, do espanhol e do italiano, muito mais sensual e até mais *kitsch*, se quisermos usar uma designação atual. O Barroco brasileiro, encomendado pelos senhores, mas produzido principalmente pelos escravos, foi o primeiro signo cultural nacional.

Ao chegarem, os artistas franceses instituíram uma Escola Neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites

aliaram-se ao Neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social. Um artista, embora pobre e plebeu, se frequentava a Academia e se era Neoclássico, poderia até frequentar a Corte. O neoclássico era o passaporte para a ascensão social.

Por isso, entre o Barroco e o Neoclássico no Brasil, não houve as ricas negociações estilísticas como, por exemplo, em Praga (capital e maior cidade da República Checa). Mui curiosamente,

[...] hoje, os reconstrucionistas, estudando este episódio, investem contra a França como invasora cultural e não contra Portugal, que encomendou a intervenção em nossa cultura. Este é um dos inúmeros exemplos em nossa história do ensino da arte que podemos chamar de perturbação da consciência colonizada, derivada da confusão de papéis: colonizado *versus* colonizador (BARBOSA, A. M., 1998, p.31).

Igualmente importante, nem mesmo o Modernismo no Brasil ajudou a decifrar o enigma, por incluir em sua configuração a mesma problemática e falsa identificação colonizado *versus* colonizador. Isso porque o projeto do modernismo europeu foi intensamente baseado nas culturas colonizadas ou primitivas. Por sua vez, essas culturas, para se renovarem, socorreram-se do modernismo europeu, dos valores renovados das metrópoles que incluíram interpretações feitas pelos colonizadores acerca deles, os colonizados, o outro da história. Em verdade, importamos nossos próprios valores distorcidos pelo colonizador. No Brasil, porém, a voz precursora de José Oswald de Sousa Andrade (1890-1954) conclamava pela atitude, defendida por pós-colonialistas como Albert Memmi (1920-?) e Paulo **Reglus Neves** Freire (1921-1997), de lutar por um lugar na história, embora se tratasse de uma história escrita pela Europa e de um lugar designado, nominado pelo próprio colonizado.

É, pois, sabido que o cubano Roberto Fernandez Retamar (1930-?) atualizou, na década de 1970, o conceito de antropofagia¹ de José Oswald de Sousa Andrade, canibalizando-o, tornando-o pós-colonial na teoria e contra discursivo na prática. Deglute, desconstrói e reorganiza as influências da Europa e dos Estados Unidos. Nem mais a dependência cultural, nem mais a busca inalcançável da originalidade modernista, mas adequação e elaboração em diálogo crítico com os países centrais. O contra ataque ao neocolonialismo sugere – no limiar do século XXI – operações mais complexas do que a sedutora concepção modernista do canibalismo/antropofagia.

Afinal, quem deglute quem?

Como diz Homi Bhabha [(1949-?)] nossa existência hoje é marcada pela tenebrosa sensação de sobrevivência. Vivemos um presente que não tem nome próprio, mas é designado por um prefixo acrescentado ao passado. Trata-se do prefixo “pós” do pós-modernismo, do pós-colonialismo, do pós-feminismo, enfim a era do pós-tudo apocalíptico de Augusto de Campos. Queremos explicitamente ultrapassar o passado sem deixá-lo de lado. A teoria do reconhecimento que sustenta as persistentes pós-utopias pós-colonialistas de nosso tempo se configuram no “terceiro espaço” de Homi Bhabha, no combate à estereotipia cultural de Edward Said, na alteridade secundária de Sanford Budick, nas políticas de reconhecimento das minorias sugeridas por Charles Taylor e Susan Wolf, na defesa do sincretismo visual empreendida por Moshe

1 Afinal, o que é *Antropofagia*? Em Elisa Muniz Barreto de Carvalho (2007, p. 34, grifo da autora) encontramos o seguinte esclarecimento: “Do francês ‘anthropophagie’ (século XVI), derivada do grego ‘anthrophagía’, a opalavra designa o ato de se alimentar de carne humana [...]. Nas artes, refere-se à manifestação artística brasileira inaugurada pelo *Manifesto antropofágico* [(ou *Manifesto Antropófago*)] (1928), escrito por Oswald de Andrade [(1890-1954)]. [...] o movimento se origina num quadro de Tarsila do Amaral [(1886-1973)] com que ela presenteou Oswald [de Andrade]. Entusiasmado com a originalidade do quadro, ele telefonou para Raul Bopp [(1898-1984)], que, ao ver a pintura, teria sugerido a criação de um movimento em torno desta. Num dicionário de tupi-guarani, encontraram o nome que dariam à obra: *Abaporu* – isto é, antropófago. Assim, a antropofagia significava deglutir – daí o tom metafórico da palavra – a cultura do outro (das Américas, da Europa, de ameríndios e afrodescendentes, dentre outras) para inventar o olhar brasileiro.[...] Oswald [de Andrade], em suas idas à Europa, conviveu com criadores da arte moderna e, com base em sua circunstância pessoal, percebeu algo decisivo: não só a economia brasileira, mas também a cultura seguia uma pauta europeia; e o *Manifesto antropofágico* propõe inverter essa lógica colonial: usar a modernidade para sair da dependência cultural”.

Barash, nas libertárias abordagens da cultura como um *quilt* bem desenhado de Lucy Lippard, e em muitas outras elucubrações de teóricos da cultura engajados nos movimentos pós-colonialistas, principalmente na Austrália e na Índia (BARBOSA, A. M., 2009, p. XXV, grifo da autora).

Foi, portanto, no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino de Arte surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) (1987/1993), a *Triangulação Pós-Colonialista do ensino de Arte no Brasil* foi denominada de *metodologia* pelos arte/educadores. O curioso é que essa denominação terminou sendo aceita pela própria Ana Mae Barbosa em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1991). Ao compreender, porém, que não seria, nem deveria ter o rigor de uma metodologia, a autora realizou, no livro *Tópicos utópicos* (1998), revisões teóricas passando a chamá-la de Proposta Triangular, considerando então uma proposta que poderia ser seguida. Posteriormente tornou-se Abordagem Triangular, porque além de compreender que metodologia quem faz é o arte/educador, ela percebeu que proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes, hierárquicos em cima da cabeça dos arte/educador. Ao compreender que, em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, pois envolvem conceituação, Ana Mae Barbosa tomou a liberdade de substituir sempre que possível o termos “Metodologia” e “Proposta” por “Abordagem Triangular” em seus últimos livros, a saber: *Ensino da arte: memórias e histórias* (2008), *A imagem no ensino da arte* (2009), *Arte/Educação como mediação cultural e social* (2009), *Abordagem*

Triangular no ensino das artes e culturas visuais (2010) e *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* (2015).

A Abordagem Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os vértices/eixos/campos/componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, a saber: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas de Pintura al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao *Discipline Based Art Education* (DBAE) americano.

Durante uma pesquisa sobre a História do ensino de Arte em três países latino-americanos (Argentina, Uruguai e México), Ana Mae Barbosa se entusiasmou com as *Escuelas de Pintura al Aire Libre* do México, incentivadas por José Maria Albino Vasconcelos Calderón (1882-1959) e, principalmente, com a ideia de inter-relacionar arte como livre expressão e como cultura na operação ensino/aprendizagem, como o fez Adolfo Best Maugard (1891-1964), o autor dos livros didáticos das *Escuelas de Pintura al Aire Libre*. Surgidas depois da Revolução Mexicana de 1910, se constituíram num frutífero movimento educacional, cuja ideia central era a recuperação dos padrões de arte e artesanaria mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual (BARBOSA, A. M., 2011, p. 85-99). Podemos, sem dúvida, afirmar que, as “*Escuelas*” foram, de certa forma, responsáveis pelo surgimento do movimento Muralista Mexicano.

A própria Ana Mae Barbosa confidenciou, em *Tópicos Utópicos* (1998, p.34), que, na mesma época em que descobriu as *Escuelas de Pintura al*

Aire Libre, foi educanda, no Rio de Janeiro, de um curso de Tom Hudson, o inventivo educador do País de Gales. E que, então, tomou contato com outra linha de ensino integradora da ideia de arte como expressão e como cultura, especialmente através do trabalho de Victor Pasmore e Richard Hamilton na Universidade de Newcastle, no estado de Nova Gales do Sul, Austrália. Posteriormente, os textos e conversas com David Thistlewood sobre o movimento de *Critical Studies*, na Inglaterra, muito ecoaram em sua opção epistemológica. Além disso, suas leituras sobre o movimento de apreciação estética surgidos nos Estados Unidos em meados dos anos 1960, sob a influência de Manuel Barkan e do qual o Congresso da Penn State, em 1965, tornou-se algo semelhante a um manifesto, reforçaram muitos pontos teóricos. Em seguida, o contato com os construtores do *DBAE* americano, como Elliot Eisner, Ralph Smith e Brent Wilson, muito estimularam seu posicionamento culturalista em relação às políticas artísticas.

Entretanto, foi o movimento de crítica literária e ensino da literatura americana *Reader Response* que, em diálogo com nossa especificidade terceiro mundista, inspirou a designação “*leitura da obra de arte*” para um dos vértices/eixos/campos/componentes da triangulação ensino e aprendizagem.

O movimento *Reader Response*, não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua, como os desconstrutivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte. O leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, vigotsquiana interpretação de compreensão do mundo. Assimilação e acomodação na relação leitor-objeto (*reader-response*) são os processos fundamentais que se impõem. A opção pelo fundamental se justifica, no caso de meu país, pois fundamentais são nossas necessidades educacionais. Trata-se de um país com alta percentagem de criança fora da

escola, muitas das quais vivem na rua, sendo destruídas por aqueles que as deviam proteger e de professores sem formação específica porque a sociedade pouco valoriza a educação (BARBOSA, A. M., 1998, p. 35, grifos da autora).

Daí, portanto, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leituras de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura de imagem artística, humanizadora. Em Arte/Educação, a Abordagem Triangular, que até pode ser considerada elementar se comparada com os parâmetros educacionais e estéticos sofisticados das nações centrais, tem correspondido à realidade do arte/educador que temos e à necessidade de instrumentalizar o educando para o momento em que vivemos, respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: a leitura, a alfabetização.

Este princípio de leitura como *interpretação* cultural, com muita influência de Paulo **Reglus Neves** Freire, foi inicialmente experimentada, em 1983, na organização, cursos e oficinas do XIV Festival de Inverno de Campos de Jordão, em São Paulo, que podemos considerar a primeira experiência pós-moderna de ensino de Arte no Brasil. Entretanto, a Abordagem Triangular, como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no MAC/USP, tendo como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992 foi interpretada

2 O XIV Festival de Inverno de Campos de Jordão foi organizado por Cláudia Toni, Ana Mae Barbosa e Gláucia Amaral. De acordo com Rita Luciana Berti Bredariolli (2010, p. 28): “O Festival de Campos do Jordão de Campos de Jordão, criado em 1970, foi exclusivamente dedicado à música erudita e à formação de jovens concertistas, com exceção da edição de 1983, realizada no primeiro ano de governo de André Franco Montoro. Diferentemente das outras edições, o Festival de Campos do Jordão de 1983 incluiu em sua programação diversas manifestações artísticas, populares e eruditas. Outra peculiaridade era o público de bolsistas formado por professores de educação Artística, em sua maioria, da rede pública do estado de São Paulo e do município de Campos do Jordão. A esses professores foi oferecida uma programação pedagógica composta por 7 cursos teóricos sobre apreciação de televisão e desenvolvimento social, emocional, intelectual e expressivo da criança, pela abordagem de autores como Erik Erikson, Freud e Piaget; e 22 cursos práticos de teatro, expressão corporal, artes plásticas, música, história da arte e leitura do meio, leitura crítica de televisão, introdução ao videotape e arte em Xerox”.

nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu. Este projeto foi iniciado no período em que Paulo **Reglus Neves** Freire foi Secretário de Educação no Município de São Paulo e foi conduzido inicialmente por Ana Mae Barbosa, depois por Regina Stela Machado e por fim e por mais tempo por Maria Chistina de Sousa Lima Rizzi. Após quatro anos, sua avaliação positiva foi extremamente recompensadora.

Ainda em 1989, iniciou-se a experimentação da Abordagem Triangular usando-se o vídeo para a leitura da obra de arte. A pesquisa financiada pelo Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe, coordenada por Analice Dutra Pillar e Denyse Maria Alcalde Vieira, sob a orientação de Ana Mae Barbosa, envolveu 17 escolas da Grande Porto Alegre (Rio Grande do Sul), entre municipais, estaduais e particulares, e uma Oficina de Arte de Criciúma (Santa Catarina), num universo de 538 educandos. Analice Dutra Pillar e Denyse Maria Alcalde Vieira tiveram, durante a pesquisa, assessorias rápidas, mas muito eficazes, de Brent Wilson (*Pennsylvania State University*, EUA), Ralph Smith (*Lillinois University in Urbana-Champaign*, EUA), Andrea Karpatti (*Universidade Eotvos Lórand*, Hungria), Rebeca Keller (*Museum of Contemporay Art*, Chicago, EUA), Eileen Adams (Inglaterra) e Elliot Eisner (*Universidade de Stanford*, EUA). O resultado foi que as crianças que tiveram um ensino baseado na Abordagem Triangular (com uso do vídeo), ao fim do semestre, haviam-se desenvolvido mais na criação e na capacidade de falar sobre (PILLAR e VIEIRA, 1992).

Em seguida, veio a fase de produção de material instrucional para orientar e estimular os arte/educadores no uso de cada vídeo da videoteca de mais ou menos 250 exemplares, organizada pela Fundação Iochpe. Operando uma matrizeira a laser que foi doada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pretendia-se formar 25 outras videotecas

para distribuir o material pelo Brasil, a instituições educacionais e/ou museus capazes de conservá-las. Estas deveriam manter serviço permanente de empréstimos dos vídeos a educadores e orientar cursos, preparando professores para, através da Abordagem Triangular e o vídeo, explorar as potencialidade do ver/ler.

Um vídeo com as impressões das crianças sobre o trabalho, foi produzido e o que mais impressionou Ana Mae Barbosa foi o curto e incisivo depoimento de uma criança de 12 anos; pobre, muito pobre, pobreza detectável visualmente, não só através da roupa, mas do gesto e do olhar, que disse: “por que nunca ninguém me falou sobre arte abstrata? Gostei muito de entender isso”. Seguramente, sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos, e até alguns educadores, acham que essa história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós bem sabemos, é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados.

Na época, grupos de arte/educadores do Rio Grande do Sul reagiram ferozmente contra as novas abordagens culturalistas e/ou pós-modernas do ensino de Arte, talvez, porque se concentravam naquele Estado os modelos mais puros e eficazes de ensino modernista de Arte. Como não podiam ir contra a Fundação Iochpe porque dependiam de seus patrocínios para organização de eventos e exposições, investiram contra a Abordagem Triangular, distorcendo-a maliciosamente, calculando erradamente que ameaçariam o poder que supunham que Ana Mae Barbosa tivesse na Fundação. Foi um erro de cálculo, pois a autora nunca teve poder em nenhum nível de decisão do Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe, nem na Rede Arte na Escola que posteriormente se constituiu. Após ter organizado teoricamente o projeto, de ter orientado a

primeira pesquisa com muito entusiasmo e de ter sugerido e facilitado a ida de educadores estrangeiros convidados para os projetos do MAC/USP, para palestras e consultorias em Porto Alegre, a atividade de Ana Mae Barbosa limitou-se a consultorias que ela conduziu sempre com absoluta integridade. Mesmo estas, a partir de 1995, se reduziram drasticamente.

Os caluniadores das mudanças provocadas pela Abordagem Triangular afirmaram, em primeiro lugar, que se tratava de “cópia”, “tradução”, “adaptação” ou “rearranjo” do DBAE americano. Ora, Ana Mae Barbosa como participante da sociedade pós-moderna, não é contra a cópia, desde que inscrita no tempo e na locação adequados e fruto de reconstrução. O mito da originalidade é modernista, o pós-modernismo valoriza mais intensamente a elaboração dentre os processos mentais envolvidos na criatividade. Contudo, a própria autora defende largamente a ideia de que a Abordagem triangular se opõe ao *DBAE* porque este disciplinariza os vértices/eixos/campos/componentes da aprendizagem da arte, separando-os em *Produção Artística*, *Crítica de Arte*, *Estética* e *História da Arte*, revelando inclusive um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas. É, pois, a contradição intrínseca do *DBAE*, um sistema para o ensino de Arte de ideias pós-modernas, mas de construção modernista. Enquanto isto, a Abordagem Triangular designa ações como vértices/eixos/campos/componentes curriculares: o *Fazer Artístico*, a *Leitura da obra de arte* e a *Contextualização* (Quadro comparativo I). Na época do MAC/USP (1987-1990), porém, esta *Contextualização* era propriamente histórica, dada a natureza da instituição museu. Mas, com o passar do tempo Ana Mae Barbosa acabou se tornando mais radical em relação à desdisciplinarização e, em vez de designar como *história da arte*, um dos vértices/eixos/campos/componentes da aprendizagem da arte, ampliou o aspecto da experiência nomeando-a *contextualização*, a qual, conforme já

anunciei, pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não (Quadro comparativo II).

Quadro Comparativo I: Os vértices/eixos/campos/componentes da aprendizagem da arte no *Discipline Based Art Education* (DBAE) e na *Proposta/Abordagem Triangular*

<i>DISCIPLINE BASED ART EDUCATION (DBAE)</i>	<i>PROPOSTA / ABORDAGEM TRIANGULAR</i>
PRODUÇÃO ARTÍSTICA	FAZER ARTÍSTICO
CRÍTICA DA ARTE	LEITURA DA
ESTÉTICA	OBRA DE ARTE
HISTÓRIA DA ARTE	CONTEXTUALIZAÇÃO

Quadro Comparativo II: Os vértices/eixos/campos/componentes da aprendizagem da arte na *Metodologia Triangular* e na *Proposta/Abordagem Triangular*

<i>METODOLOGIA TRIANGULAR</i>	<i>PROPOSTA / ABORDAGEM TRIANGULAR</i>
FAZER ARTÍSTICO	FAZER ARTÍSTICO
LEITURA DA OBRA DE ARTE	LEITURA DA OBRA DE ARTE
HISTÓRIA DA ARTE	CONTEXTUALIZAÇÃO

Na visão de Ana Mae Barbosa (1998, p.38):

Contextualizar é estabelecer relações. Nesse sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Outro equívoco mal intencionado é afirmar que a Abordagem Triangular se destina ao trabalho com o código hegemônico europeu e norte-americano erudito da arte. A Abordagem Triangular é um sistema

cuja proposição depende da resposta que damos à pergunta: *Como se dá o conhecimento em arte?* Assim sendo, qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética pode, sim, ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Abordagem Triangular.

Muitas foram as experiências com a Abordagem Triangular em exposições de código popular e de estética do cotidiano, como na exposição *Carnavalescos, Combogós, Latas e Sucatas da Moda*. A escolha do conteúdo com a qual trabalhar depende da ideologia do arte/educador e dos códigos de valor da cultura dos educandos. Responde, portanto, a outra pergunta: “o que ensinar?”. De acordo com Ana Mae Barbosa (1998, p. 39):

Quando se afirma que a Videoteca da Rede Arte na Escola é principalmente de vídeos de arte erudita, eu concordo. Não festejei somente a chegada ao acervo do vídeo da exposição que teve lugar no Centro Pompidou em Paris, *Os Mágicos da Terra*, curada por Hubert Martin, que abriu os olhos e as instituições européias para a diversidade cultural sem antepor barreiras de raça, classe, gênero e nacionalidade. Além disso também recomendei a compra do vídeo *Vida de Santeiro*, de Ione Coelho, bem como haver mais pluralidade cultural e depuração crítica nos vídeos existentes, alguns não muito bons. Mas, como já disse, o papel do curador é recomendar e não decidir. Quem decide é a diretoria.

Na dissertação de mestrado de Roseane Martins Coelho, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1996, intitulada *A difusão do projeto Arte na Escola: um estudo sobre a prática dos professores e professoras nas escolas públicas de Florianópolis* ³, outros equívocos sobre a Abordagem Triangular entre os arte/educadores foram detectados. Porém, neste caso não se trata de má interpretação, mas de

3 Orientação: Educadora Dra. Maria Luíza Belloni.

interpretações errônea dos próprios arte/educadores ou de quem os preparou.

O erro mais grave é o de restringir o Fazer Artístico, parte integrante da Abordagem Triangular, à releitura de obras de arte. Outro é a compreensão de que há uma hierarquia de atividades, isto é isto é, primeiro a *Leitura da obra de arte*, depois a *Contextualização* e finalmente o *Fazer Artístico*. Esta não é uma interpretação correta. A própria Ana Mae Barbosa já testemunhou ou leu relatos de trabalhos realizados nas mais diferentes regiões do Brasil, como Rondonópolis, Vitória, Recife, Caruaru e Palmeiras dos Índios, que começaram com o fazer e só então, a partir da semelhança formal ou conteudista com a obra da criança, o arte/educador escolhia a obra do artista a ser analisada ou apreciada como dizem os PCNs/Arte (BRASIL, 1998a; 1998b; 1999) 4. Em outros casos, como viu em Feira de Santana, Blumenau e Jacaré, os arte/educadores podem começar analisando um contexto social e histórico para depois escolher as obras e objetos a serem decodificados a partir das pistas dadas pelo contexto. E nem sempre, felizmente, um arte/educador inventivo usa a mesma sequência dos vértices/eixos/campos/componentes em diferentes aulas, com o mesmo grupo de educandos. Segundo Roseane Martins Coelho, com a própria Ana Mae Barbosa teve a oportunidade de conversar demoradamente depois de ler sua tese, os arte/educadores chegaram a designar os vértices/eixos/campos/ componentes da Abordagem Triangular de “fases”. Porém, não se trata de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem (Quadro comparativo V).

4 Os PCNS/Arte para o 1º e 2º Ciclos do ensino fundamental foram publicados em 1997 enquanto que os PCN/Arte 3º e 4º Ciclos em 1998. Na elaboração contou-se com Rosa Iavelberg (coordenação dos PCNs, 1º e 2º Ciclos), Maria F. R. Fusari, Maria Heloísa C. T. de Ferraz, Regiana S. B. Machado, como colaboradoras; consultoria de Ana Mae T. B. Barbosa, Ingrid D. Koudela e assessoria de Heloísa M. Salles, Isabel A. Marques, Iveta M. M. A. Fernandes, Karen Muller, Ricardo Brein, e muitos outros.

Quadro Comparativo V: Articulação dos vértices/eixos/campos/componentes da aprendizagem da arte na *Proposta / Abordagem Triangular*

SEQUÊNCIA 01	LEITURA DA OBRA DE ARTE	FAZER ARTÍSTICO	CONTEXTUALIZAÇÃO
SEQUÊNCIA 02	FAZER ARTÍSTICO	LEITURA DA OBRA DE ARTE	CONTEXTUALIZAÇÃO
SEQUÊNCIA 03	CONTEXTUALIZAÇÃO	FAZER ARTÍSTICO	LEITURA DA OBRA DE ARTE
SEQUÊNCIA 04	LEITURA DA OBRA DE ARTE	CONTEXTUALIZAÇÃO	FAZER ARTÍSTICO
SEQUÊNCIA 05	CONTEXTUALIZAÇÃO	LEITURA DA OBRA DE ARTE	FAZER ARTÍSTICO
SEQUÊNCIA 06	FAZER ARTÍSTICO	CONTEXTUALIZAÇÃO	LEITURA DA OBRA DE ARTE

Porém, este erro é de somenos importância se comparado com o engano de restringir o *Fazer Artístico* à *Releitura*. A releitura é uma atividade possível e quanto mais problematizadora mais criadora. As melhores explicitações sobre *releitura* que conheço no Brasil são as de Analice Dutra Pillar (2011) e Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (2005). A própria Ana Mae Barbosa, que já andava tão sobressaltada com a péssima qualidade de pensamento visual resultante de *releituras*, chegou algumas vezes desrecomendando completamente a *releitura*. Para a autora:

[...] Uma releitura divergente e/ou subjetivada amplia o universo da alteridade visual e exercita o processo de edição de imagens com o qual nossa cognição visual naturalmente trabalha. Mas releitura como procedimento constante transforma o fazer artístico em mero exercício escolar. Artistas se utilizam de procedimentos muito variados em suas pesquisas visuais. A mesma diversidade de estímulos se deve exigir do professor de arte. Para falar a verdade, a insistência na releitura me provoca o medo da cópia pela cópia (BARBOSA, A. M., (1998, p. 40).

Quase da mesma maneira, Ana Mae Barbosa se assustou com a ideia do arte/educador que, a pretexto de trabalhar com a leitura da obra de arte e com a contextualização, dê longas preleções discursivas, isto é, historicize acerca de um artista ou leia uma obra para educandos reduzidos à passividade. Sobre esse assunto a autora supracitada escreveu:

Ainda não tenha visto isto acontecer, mas lembro-me que, em uma reunião da Rede Arte na Escola da Fundação IOCHEP em Curitiba, horrorizei-me com uma professora de Santa Catarina, que justificou “trabalhar somente o fazer artístico com crianças pequenas porque elas não têm paciência de ficar sentadinha ouvindo a professora falar da vida do artista”. Trabalhar só o fazer artístico com o aluno está bem, é uma opção legítima de um professor modernista que pode ser muito competente concentrando-se apenas no desenvolvimento de um dos aspectos da aprendizagem da arte. O que está terrivelmente equivocado são os conceitos de leitura da obra de arte e o de contextualização (BARBOSA, A. M., 1998, p. 40).

Ler uma obra de arte é questionar, é buscar, é descobrir, é despertar a capacidade crítica, e não a redução dos educandos a receptáculos das informações do arte/educador, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Abordagem Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio educando, com a mediação do arte/educador, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”⁵.

5 A concepção “educação bancária” nomeada por Paulo Reglus Neves Freire apareceu pela primeira vez em seu livro *Pedagogia do oprimido*, escrito durante seu exílio no Chile em 1967-1969 e inicialmente publicado em Nova Iorque, em 1970. Essa obra, devido à censura imposta pela ditadura militar, que em expulsara seu autor do Brasil, só ganhou sua primeira impressão brasileira em português em 1975, depois de terem sido publicados diversas edições em alemão, francês, holandês, inglês, italiano, espanhol e sueco. Eis dez itens que Paulo Reglus Neves Freire (1979; 1980; 1985; 1992; 1999; 2000; 2001; 2002) usou para caracterizá-la: 1) “O professor ensina, os alunos são ensinados”; 2) “O professor sabe tudo, os estudantes nada sabem”; 3) “O professor pensa, e pensa pelos estudantes”; 4) “O professor fala e os estudantes escutam”; 5) “O professor estabelece disciplina e os alunos são disciplinados”; 6) “O professor escolhe, impõe sua opção, os alunos se submetem”; 7) “O professor trabalha e os alunos têm a ilusão de trabalhar graças à ação do professor”; 8) “O professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos se adaptam”; 9) “O professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos”; e 10) “O professor é sujeito do processo de formação, os alunos são simples objetos”.

A Abordagem Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino de Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. O grande guarda-chuva dewiano, a articulação entre a educação artística (criação) e a educação estética (apreciação), define o pós-modernismo em Arte/Educação, ou a contemporaneidade, se alguém, por aversão à palavra pós-modernismo, preferir ⁶.

É preciso, entretanto, ficar claro que educação estética não é ensinar estética no sentido de formulação sistemática de classificação e de teorias que produzem definições de arte e análise acerca da beleza e da natureza. Este não é o principal propósito da educação estética. O que chamamos de educação estética de crianças, adolescentes e adultos é principalmente a formação do apreciador de arte usando a terminologia e o sentido consumatório que [John] Dewey dava à experiência apreciativa (BARBOSA, A. M., 1998, p. 41).

Os arte/educadores têm que procurar conhecer estética para estarem preparados para os questionamentos estéticos que necessariamente surgem no processo de seus educandos entenderem e conhecerem arte, quer seja produzindo arte ou interpretando obras de arte. Destarte, a estética tem um enorme potencial esclarecedor e estimulador do questionamento reflexivo, matéria-prima da filosofia da qual a estética é uma subdivisão ou filial. Donald Crawford (1837-1919) considerou a estética uma disciplina de segunda ordem, isto é, seu trabalho começa

6 É de notar que não é pacífica a discussão sobre os termos ou expressões *modernidade* e *pós-modernidade*. Desde a aceitação da expressão pós-modernidade à sua rejeição, existem todas as possibilidades. Perry Anderson (1999), Zygmunt Bauman (1998), Enrique Gervilla (1993), Anthony Giddens (1991; 1994; 2002), Jacob Guinsburg e Ana Mae Barbosa (2005); David Harvey (1994), Gilles Lipovetsky (1983; 1994; 1998), Jean-François Lyotard (1989), Jair Ferreira dos Santos (1986) e Alain Touraine (1994) são alguns de uma gama de autores que conflituam entre si sobre o conceito “pós-modernidade”.

quando as outras disciplinas completam sua tarefa. Para o autor, não mais limitada à tarefa de análise da beleza, nos tempos contemporâneos, a estética amplia seu campo de questionamento acerca da natureza do objeto da arte e do caráter de sua criação, apreciação, interpretação, avaliação, assim como acerca das relações da arte com a sociedade, tudo isto podendo ser examinado em diferentes níveis de complexidade.

Em educação, a tarefa da estética integrada na leitura da obra da obra ou do campo de sentido da arte é ajudar a clarificar problemas, a entender nossa experiência da arte, a discriminar entre opções, a tomar decisões, a emitir juízos de valor. Tradicionalmente, a questão mais importante a ser respondida pela estética era: “O que é arte?”. Hoje, a questão que prevalece é aquela sublinhada pro Marcel Duchamp (1887-1968) e Immanuel Kant (1724-1804): “Quando algo, um objeto, uma ideia ou uma atitude é arte?”⁷.

O deslocamento do foco da questão sobre “o que é arte?” para a questão “quando é arte?” foi ratificado pelas teorias culturalistas, ou melhor multiculturalistas, da arte. O contexto é definidor da experiência artística e da experiências estética. Além disto, os problemas da percepção se ampliam consideravelmente na era ‘pós-Duchamp’, tendo em vista a complexidade das realidades virtuais. O *seeing in* e o *seeing as* definidos por Wollheim e Wittgenstein, respectivamente, se combinam em múltiplos questionamentos. Estar visualmente consciente das superfícies e discernir o que nela se destaca (*seeing in*) clama na Arte Contemporânea por *seeing it as*. Não se trata apenas de uma percepção do que está lá nem tão pouco de uma ilusão, mas imaginação contextualizada ou cognição nos moldes dos sistemas *saving as*, desenhados para facilitar multiplicidade nas memórias dos computadores.

⁷ Recentemente finalizei a leitura do livro *Isso é arte?: 150 anos de arte moderna do impressionismo até hoje* (1965). Nele, o autor Will Gompertz nos oferece uma estonteante viagem que promete transformar para sempre nossa maneira de ver a arte moderna. Dos nenúfares de Oscar-Claude Monet (1840-1926) aos girassóis de Vincent Willem van Gogh (1853-1890), das latas de sopa de Andy Warhol (1928-1987), ao tubarão em conserva de Damien Hirst (1965-), ficamos sabendo das histórias por trás das obras-primas, conhecendo os artistas e descobrindo do que realmente se trata a arte moderna.

A resposta estética, através de operações sensoriais e físicas, é cognitiva. Trata-se de cognição que não se centra apenas em artefatos, mas inclui uma rede de energia que liga o artista à audiência, e ambos, artistas e audiência, ao contexto e a toda a cultura herdada latente ou ativa. Como diz Peter Abbs [(1942-?)], “Arte requer para seu entendimento uma linguagem dinâmica de partículas e verbos, não de inertes substantivos”. Como no estudo das partículas subatômicas, também no campo da arte nossos termos deveriam ser aqueles ligados a movimento, interação, transformação. Da mesma maneira que a natureza da matéria não pode ser separada de sua atividade, também a obra de arte não deveria ser conceitualmente separada do complexo campo no qual ela opera (BARBOSA, A. M., 1998, p. 42, grifos da autora).

Se tratando de Arte/Educação, outras variáveis se mobilizam tornando-se a própria experiência estética do arte/educador, elemento definitivo da experiência estética do educando. A exposição da criança, do adolescente e do adulto à arte na escola depende da escolha do arte/educador. A experiência estética pode ser mais ou menos significativa e valiosa em função desta escolha. O arte/educador precisa, pois, conhecer estética para, pelo menos, saber o que escolher.

Antonio Biancho Filho em sua dissertação de mestrado, intitulada *Um aplicativo para o ensino da arte* (1998)⁸, realizou, a meu ver, uma das interpretações mais adequadas da Abordagem Triangular ao construir um aplicativo multimídia para o ensino da geometria através da arte. Aliás, cada vez mais especialistas têm chamado a atenção de Ana Mae Barbosa para a adequação da Abordagem Triangular às necessidades de reinvenção do sistema de comunicações em relação ao mecanismo da conscientização social. Leitura e contextualização podem ser os meios de trazer o drama das ideologias para a *logística* da percepção da realidade virtual. Envelopadas, conforme Timothy Druckrey (1994), nas exigências de

8 Defendida no programa de Arte e Tecnologia da Imagem, linha de Pesquisa Multimídia, Hipertexto e Realidade Virtual, do Instituto de Arte da UnB. Orientação: Suzete Venturéli.

produção e consumo imediato, as tecnologias se tornaram convincentes principalmente porque parecem funcionar invisivelmente.

Por fim, vale sublinhar a ideia de que “a contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia, que transformará a tecnologia de mero princípio operativo em um modo de participação, tornando visíveis os mundos participatórios do consumo imediato”, afirmou Ana Mae Barbosa (1998, p. 43). Igualmente importante, é óbvia a comprovação de que a contextualização é operacionalmente conatural à linguagem hipertextual.

Referências

ANDERSON, Perry. As origens da pós-modernidade. **Rio de Janeiro: Zahar, 1999.**

BARBOSA, Ana Amália. “Releitura, citação, apropriação ou o quê?”. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 143-149.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Arte educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Recortes e colagens:** influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 1982.

_____. **Arte-Educação:** conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984

_____. (Org.). **História da Arte-Educação:** a experiência de Brasília. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Mae e SALES, Heloísa Margarido (Orgs.). **O ensino da arte e sua história.** São Paulo: MAC/USP, 1990.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae; FERREIRA, Lucrécia D'Alessio; VERNASCHI, Elvira (Orgs.). **O ensino de artes nas universidades.** São Paulo: EDUSP, 1993.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leituras no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998.

_____. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa Margarido. **Artes visuais: da exposição à sala de aula.** São Paulo: EDUSP, 2005.

BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Lilian. (Orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação.** São Paulo: Editora Senac/Edições Senac, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 1ª reimpr. da 7ª ed.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social.** São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. “Escuelas de pintura al aire libre do México: liberdade, forma e cultura”. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 6ª ed. São Paulo: Mediação, 2011, p. 85-100.

_____. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARTHES, Roland. *S/z*. Lisboa: 70, 1980.

BAUMAN, Zygmunt. O mal estar da pós-modernidade. **Rio de Janeiro: Zahar, 1998**.

BIANCHO FILHO, Antonio. **Um aplicativo multimídia para o ensino da arte: geometria**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte** (ensino de primeira à quarta série). Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte** (ensino de quinta à oitava série). Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. “Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino de arte”. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 27-42.

CARVALHO, Elisa Muniz Barreto de. **A proposta triangular para o ensino de arte: concepções e práticas de estudantes-professores/as**. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, 2007.

COELHO, Roseane Martins. **A difusão do projeto Arte na Escola:** um estudo sobre a prática dos professores e professoras nas escolas públicas de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, 1996.

DRUCKREY, Timothy. **Culture on the brink:** ideologies of technology. Seattle: Bay Press, 1994.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico.** 2ª ed. São Paulo: Alínea, 2004.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Pedagogia do oprimido. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **A ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **A pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Política e educação.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERVILLA, Enrique. **Posmodernidad y educación:** valores y cultura de los jóvenes. Madrid: editorial Dykinson, 1993.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é filosofia da educação?**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

_____. **História da educação brasileira**. 4^aed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

_____. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1994.

_____. **Modernidade e intimidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOMPERTZ, Will. **Isso é arte?: 150 anos de arte moderna do impressionismo até hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GUINSBURG, Jacob e BARBOSA, A. M. (Orgs.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. **São Paulo: Loyola, 1994**.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'Água, 1983.

_____. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Relógio D'Água, 1994.

_____. **A era do pós-dever**: sociedade em busca de valores. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.

PILLAR, Analice Dutra e VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 6ª ed. São Paulo: Mediação, 2011.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3ª ed. São Paulo: IBASA, 1986.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1994.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

Capítulo 25

A eficácia do feminicídio: qualificadora do homicídio às mulheres transexuais como polo passivo na consideração do contexto psicossocial e educacional

*Otainan da Silva Matos
José Antonio Moraes Costa
Ângelo Roberto Silva Barros
Dayane Gomes Melo*

Introdução

Frente aos direitos inerentes a mulheres, como sua própria integridade física e moral, houve um determinado avanço em leis específicas no Brasil, dentre elas, podemos exemplificar a precursora Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), cujo ensejo desta se deu devido uma árdua luta de Maria da Penha, da qual sofreu durante anos violências domésticas de seu ex-companheiro e assim, foi dado o nome da Lei e que foi a mulher que recorreu às autoridades por anos e finalmente, teve sua voz reconhecida diante de uma luta árdua que obteve uma proteção da mulher por esta lei. Frente a isso, outras mulheres puderam se espelhar em sua conquista, reivindicando assim, maus tratos por companheiros.

Seguindo, tem-se a Lei do Feminicídio (Lei 13.104/2015), esta que visa resguardar o direito à vida, sua dignidade enquanto gênero feminino e pela igualdade diante da sociedade. Este trabalho tem como fundamento basilar, a relevância de tratar sobre a proteção da mulher transexual no que tange a proteção integral, da lei do feminicídio, qualificadora do homicídio, tento uma total dilatação ao alcance a proteção como um todo da mulher transexual ocupando esta, o polo passivo em questão.

Nessa vertente, já existem diversos decretos, jurisprudências e atos que visam a proteção das mulheres trans em sua representação na

sociedade pela sua condição, contudo, alguns doutrinadores e juizes não corroboram com tal entendimento, tais como Barros (2014) e Gonçalves (2018), entendem que, uma mulher para caber na qualificadora do feminicídio precisa ser biologicamente mulher, não considerando às mulheres trans, por estas possuírem genes masculinos e não olham para as vertentes psicológicas e sociais. Por mais que estas mulheres trans tenham feito cirurgias de reversão do sexo ou mudado o nome, comportando-se como mulher e aparentando como uma, elas ainda possuem os genes masculinos, portanto, não abarcam a proteção da lei supramencionada.

Por outro lado, autores como Viegas, Rabelo e Poli (2013), Mello (2015), Oliveira Júnior (2013) e Zagonel (2017), vão além dos fatores biológicos da mulher transexual afirmando que os fatores psicológicos e sociais importam mais que os biológicos. Afirmam ainda sobre a condição identitária da mulher que não se reconhece socialmente como homem e constitui uma outra posição frente ao mundo.

Para que o estudo fosse mais fundamentado, inicialmente será abordado sobre a Lei Maria da Penha e Feminicídio, abordado uma vertente histórica partindo da Lei Maria da Penha nº 11.340/2006, contando aqui o motivo da criação dessa Lei e chegando à Lei do Feminicídio - Lei 13.104/2015 sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff. Para isso, contar-se-á com o apoio de Bandeira (2013), Rodrigues (2016), Pisanato (2016) entre outros que fundamentam esta conceituação. Com base nessa figuração histórica, será realizada ainda uma pesquisa com base no Monitor da Violência que relata o quantitativo de casos de Feminicídio dentre os anos de 2015 a 2019.

Após a abordagem sobre casos de feminicídio e violência contra a mulher, será construída uma abordagem sobre o conceito de transexualidade para se ter uma base sobre suas características e

diferenças. Será apresentado também uma figuração dentro das leis sobre os direitos que abrangem esse gênero. Falar-se-á sobre a cirurgia de reversão de sexo e a nova condição do (a) transexual e para isso autores como Jesus (2012), Lenza (2019) e Diniz (2014), foram essenciais para a construção desse tema.

Frente a essa abordagem, será conduzida uma pesquisa retirada da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), dados e estatísticas de transfobia ou transfeminicídio, entre os anos de 2017 a 2020. São dados que representam em grande parte da população brasileira que têm seus direitos definidos pelas mãos de agressores, que em muitos casos, não estão sendo devidamente condenados.

Para conduzir essa parte final do referido estudo, será feita uma busca no banco de dados da CAPES, dissertações e teses sobre a relevância da mulher transexual. São trabalhos que darão suporte a outras investigações a esse respeito, mostrando o quão valioso é o ser humano na sua inteira condição, na busca de uma identidade própria.

Feminicídio e suas acepções históricas

No cenário mundial, observa-se que as mulheres na sua maioria foram tidas como vítimas e sendo vulneráveis em relação aos homens. Por esse viés, foi necessário criar uma tutela específica que as protegessem de todo tipo de violência. Diana Russel no ano de 1976 durante um depoimento no Tribunal Internacional de crimes contra Mulheres em Bruxelas – Bélgica. Esse depoimento abarcava histórias de mulheres que tinham sido agredidas ao ponto de chegar a óbito de muitas por homens. Após esse fato, Diana editou uma obra chamada *Feminicid* com a função de dar visibilidade política em reconhecer a violência contra as mulheres como algo criminoso (DINIZ, 2015).

O termo Femicídio é de origem inglesa *Femicid* que se refere às mortes de mulheres por razões de gênero, ou seja, por simplesmente serem mulheres. Dessa maneira, pode-se afirmar que os atos de Femicídio, que significa morte de indivíduos mulheres por questão de gênero e que se configura de diversas maneiras, tais como: assassinato por ódio à classe feminina, assassinato em nome da honra, violência doméstica, morte de mulheres grávidas por discriminação, entre tantas outras configurações. Nesse rol, cabe mencionar que o Femicídio envolve desde crianças até as idosas. Em uma outra proposição, observa-se um conceito de suma relevância que se difere da conceituação do feminicídio, mas que envolve mortes e violências abruptas de mulheres, aqui fala-se do Femicídio. Para termos uma maior compreensão acerca dessa abordagem, parafraseia-se que o,

Femicídio está no ponto mais extremo do contínuo de terror anti-feminino que inclui uma vasta gama de abusos verbais e físicos, tais como estupro, tortura, escravização sexual (particularmente a prostituição), abuso sexual infantil incestuoso e extra-familiar, espancamento físico e emocional, assédio sexual (ao telefone, na rua, no escritório e na sala de aula), mutilação genital (cliterodectomia, excisão, infibulações), operações ginecológicas desnecessárias, heterossexualidade forçada, esterilização forçada, maternidade forçada (ao criminalizar a contracepção e o aborto), psicocirurgia, privação de comida para mulheres em algumas culturas, cirurgias cosméticas e outras mutilações em nome do embelezamento. Onde quer que estas formas de terrorismo resultem em mortes, elas se tornam feminicídios (RUSSEL e CAPUTTI, 1992, p. 2).

Essas formas de violências e conseqüentemente, abusos, são caracterizadas pelas autoras citadas como crimes de ódio e são atos causados constantemente às mulheres. Para tanto, é mister saber que o Femicídio não é uma condição da era contemporânea, uma vez que

abordando uma questão de gênero, é discutido, acima de tudo, as diferenças que existem no tocante ao homem e à mulher no tempo histórico. Como exemplo desse fato histórico que favorece o homem como maior representante da sociedade, Costa (2008) menciona a instituição do patriarcado como um movimento sexual dominante no seio social de cunho político. Nesse rol, “nutre-se do masculino na base familiar e nas organizações políticas que foram construídos a partir de um molde masculino de dominação” (COSTA, 2008, p. 2).

Na visão de Russel e Caputti (1992), o que caracteriza o Femicídio é o fato da existência das mulheres na sociedade, tem a ver com a relação de gênero. Para Fragoso (2002), o entendimento segue um outro viés que não é o fator gênero, mas das mulheres não estarem realizando seu papel na sociedade, de maneira adequada. Contudo, vê-se nas três autoras supramencionadas que o motivo das mortes não está ligado a outras questões, como raça, etnia, visão política ou religiosa. Embora a paráfrase de Fragoso deixa a desejar, cabe aqui a visão da autora em relação ao assunto.

O Femicídio, é a tipificação do crime, cometido contra mulheres pelo motivo: o gênero. Para tanto, muitas dessas agressões podem e devem ser evitadas visto que elas iniciam com sinais e ameaças (RODRIGUES, 2016). Na visão de Bandeira (2013), o Femicídio é a ação final de uma agressão, seja ela psicológica, física ou outra que já existe em um determinado ambiente, na intenção de coibir a mulher e até controla-la. Isso mostra a reprodução histórica do homem como o maior representante que rege as regras e a mulher apenas obedece. Entende-se, nessa questão, na atual Lei do Femicídio, tais regras são mais próximas à Lei Maria da Penha.

Frente a essas caracterizações, vale frisar o que Segato (2006) e Romero (2014) mencionam a respeito do Femicídio. Ambos advertem

que existem quatro formas de exemplificar o termo em questão. Femicídio íntimo, Femicídio sexual, Femicídio corporativo ou de segundo estado e Femicídio infantil. Nessa visão eles se figuram da seguinte forma: 1) Femicídio íntimo: é aquele em que o homem ou homicida tinha ou teve com a mulher-vítima relacionamento íntimo ou familiar; 2) Femicídio sexual: configura-se como aquele em que a mulher-vítima não possui qualquer ligação com quem a agride, porém, sua morte foi precedida de ações sexuais violentas, referindo-se aqui ao estupro, seguido de morte; 3) Femicídio corporativo ou Femicídio de segundo estado: nesse caso, a violência acontece por vingança ou pelo ato de disciplinar, por meio de crime organizado, o mesmo que acontece no crime de tráfico internacional de seres humanos; 4) Femicídio infantil: aquele direcionado às crianças e adolescentes (sexo feminino), através de violências da própria família ou daqueles que tem a guarda de protege-los.

Seguindo dentro da visão de Segato e Romero, as quatro formas de Femicídio, a predominante é a íntima, ou seja, aquela que tem como autor do crime o companheiro ou ex-companheiro, provindo de uma série de violências, seja psicológica, verbal ou física. Por essa questão é que Schraiber e Oliveira (1999) e a Rede Nacional Feminista de Saúde (2002), advertem que toda essa violência interfere consideravelmente nas relações e qualidade de vida das mulheres, provocando uma falta de crédito na sua postura e autoestima e principalmente nos vínculos interpessoais. Isso quer dizer, que as vítimas passam a não mais perceberem sua individualidade em quaisquer relacionamentos, fator este que as levam a uma apatia patológica de inferioridade e extrema submissão, tendo como gatilho uma diversidade de agressões, tanto físicas, quanto patológicas. Conseqüentemente observa-se uma total anulação dessas vítimas enquanto seres humanos.

Condições socioculturais como prerrogativa ao Femicídio

Ao abordar sobre os momentos sociais e culturais, depara-se com um entrave bastante comum que são os papéis atribuídos ao homem no que diz respeito ao poder que este, na sua maioria exerce sobre a mulher, como se esta fosse seu objeto particular, seja pai, marido ou companheiro. Essa representação em que a mulher se torna submissa ao homem tem como reflexo, uma desigualdade retratada em um sistema totalmente patriarcal, no qual gera conflitos nas relações pessoais e amorosas na visão social e cultural do meio. Para tanto, o patriarcado é definido como um conceito de organização da sociedade em que as relações são definidas por características básicas: as mulheres estão condicionadas a uma submissão aos homens, tanto quanto os jovens devem obedecer aos mais velhos. Essas são formas de dominação presentes até hoje em nosso meio social (MATOS e PARADIS, 2014).

Partindo deste momento da história, torna-se perceptível o quanto a violência fez e ainda faz, parte da condição da mulher. Desde sua tenra infância, eram ensinadas a mostrar respeito aos homens, independentemente de sua condição. Isso acontecia devido a cultura ser extremamente machista, ao ponto de submeterem às mulheres a humilhações que aconteciam no seio familiar consanguíneo pelo pai e fora dele, com o marido. Nos dizeres de Coulanges (1996), no período greco-romano, a representatividade feminina era pouco vista, assim, assumia o papel de submissão em relação ao homem. Esses costumes lhes eram transmitidos desde sua morada familiar, com seus pais, tendo assim a mesma condição de submissão e objeto, para satisfação do seu então marido, uma mera continuidade do não ser pessoa.

Durante o século XIX, a mulher segue uma vida totalmente patriarcal, não assumindo nenhum papel perante seus filhos, quanto aos

ensinamentos. Essa função era meramente condicionada ao marido e os filhos devia seguir os conselhos e os passos do pai, aceitando assim, o que lhes era imposto. As filhas, no entanto, seguiam os preceitos provindos das mães. Durante toda a periodicidade colonial, Safioti (1976) afirma que a ignorância e a timidez representam feições femininas. Isso quer dizer que diante da discriminação da sociedade reproduzida pela população e pela Igreja, mostra a mulher como alguém que não possui voz e representatividade.

A violência contra a mulher ou de gênero, é um rompante que mostra o domínio do homem e seu poder sobre a mulher, o que só afirma os papéis que foram impostos aos sexos femininos e masculinos durante a historicidade que conduzem a atos de violência (TELES e MELO, 2012). Frente a isso, Pisanato (2016), apresenta por formas estruturais mortes de mulheres por sua estrita condição de ser mulher. Assim temos,

QUADRO 01: FATORES DE MORTE DE MULHERES

Ordem Patriarcal	Violência Sexista	Mortes Evitáveis	Fenômeno Social e Cultural
Desigualdade estrutural de poder que inferioriza e subordina as mulheres aos homens.	O sexo da vítima é determinante para a ocorrência do feminicídio.	O emprego da violência enfatiza o desprezo pela mulher e pelos papéis sociais que lhe estão sendo atribuídos.	Não são casos isolados ou episódicos, mas inseridos em violência contínua que limita o desenvolvimento livre e saudável de meninas e mulheres.

Fonte: PISANATO (2016) (Adaptado pelos autores).

Tendo o quadro como medida, Costa (2008, p. 3) declara que ao se falar em condições de gênero, fala-se também em relações de poder. “À medida que as relações existentes entre masculino e feminino são relações desiguais, assimétricas, mantêm a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal”. Vendo atualmente esse contexto, as mulheres ainda se encontram num cenário não muito diferente. A violência ainda permeia

o cotidiano por ser a mulher, considerada um ser frágil, submisso e doce, o que corrobora para mais práticas de machismos e agressões físicas e verbais.

Em relação às condições financeiras das mulheres, em meados do século XX, não muito distante, era fortemente vetado qualquer tipo de trabalho que houvesse remuneração. O único papel da mulher, nesse período, era o de cuidar do lar, dar à luz e cuidar do marido. Essa construção acabava com que a mulher dependesse do homem para tudo e caso houvesse contrassenso, a essas atitudes, sua honra perante a sociedade, era quebrada, e isso valia muito para o período em questão.

Foi só no início do século XXI que esses olhares começaram a mudar, mesmo que lentamente. De acordo com D'Alonso (2008), as mulheres começaram a participar de cargos em que eram exclusivos de homens no mercado de trabalho. Assim, sua condição de mãe e dona do lar, foram deixando de ser característicos só das mulheres. Foram assim, assumindo privilégios e prestígios perante a sociedade. Nessa luta, as mulheres têm buscado constantemente direitos iguais, tanto em casa, quando no trabalho.

A relação conjugal e a condição abusiva

A relação para ter uma condição abusiva é imprescritível que haja uma predominância do excesso de poder de um sobre o outro (BARRETO 2015). É a vontade ou desejo de ter controle sobre o parceiro (a), de possuí-lo (a) para si. Esses tipos de comportamentos iniciam de maneira sutil e com o passar do tempo começa a ganhar força e passar dos limites, o que acarreta mal-estar e dor. Por quem passa por essa situação, é mais difícil dizer se o relacionamento é abusivo, porém existem alguns fatores que levam a estabelecer essas prerrogativas como o ciúme, posse, controle sobre as decisões do parceiro (a) e suas ações, isolamento do círculo de

amigos e até da família, ser violento física e verbalmente, condicionar o outro (a) a fazer relações sexuais sem o seu consentimento.

Na violência entre homem e mulher, segundo Machado (2000), o marco do significado parece ser da articulação do desejo de controlar, do ter, do que pode ser perdido, em especial da mulher não querer mais o homem e encontrar um novo parceiro para se relacionar, ou seja, não suportar que a mulher deseje outra pessoa além dele. Esses fatos significativos torna-se um desafio, dando margem à rivalidade entre os homens que pensam que são superiores às mulheres, assim, o gênero feminino é morto pelo seu oposto. Observa-se que a figura masculina é controladora, o que gera o medo compulsivo da perda.

Dessa forma, a condição cultural e a falta de ensinamentos da estrutura familiar, gera essa violência pelo falto de ser concebido à mulher aceitar esse tipo de comportamento no homem. As violências, em muitos casos, ganham formas grotescas, perpassando de agressões psicológicas para verbais e posteriormente, físicas. A tendência, nessas figurações, é só aumentar. Chapman (2006, p. 9), mostra que muitos homens agressivos, usam a expressão *amor* para justificar certos atos, como por exemplo: “agi dessa forma por amor”. Essa é a expressão mais utilizada para atitudes violentas entre os homens.

Em *A paixão no banco dos réus*, Eluf (2003) faz um levantamento sobre o perfil dos homens que violentam mulheres. Ele afirma que a maioria são homens de pele branca, meia idade, pessoas que se gabam por sua beleza e certo *status*, egoístas e egocêntricas com certa atitude doentia de ciúmes e possessividade. Nessa vertente, a mulher é considerada inferior, por depender do homem e que deve respeito e obediência. Dentro desse viés, o ciúme é o mais abordado quando o assunto é a violência que insere o gênero como questão primordial. Nesse sentido, Freud (1922, p. 271), afirma que,

Embora possamos chamá-lo de “normal”, o ciúme não é, em absoluto, completamente racional, isto é, derivado da situação real, proporcionado às circunstâncias reais e sob o controle do ego consciente; isso por achar-se profundamente enraizado no inconsciente, ser uma continuação das primeiras manifestações da vida emocional da criança e originar-se no Complexo de Édipo ou de irmão-e-irmã do primeiro período sexual.

Por mais que o ciúme seja algo normal na sociedade, vê-se na citação supramencionada de Freud (1922), que a potência patológica que o ciúme acarreta, sobretudo nos relacionamentos amorosos, a questão é um agravante pelo simples desequilíbrio de poder, provindo das relações de gênero. Hirigoyen (2006) adverte que uma forma de lavagem cerebral a prisioneiros de combate e que são usados por violentadores em suas parceiras, dirigindo-se a esta como uma maneira de manipulação.

No início, é uma proibição de atos velados por atitudes de cuidado, como por exemplo, não deixar a mulher trabalhar, sair com amigos ou amigas, visitar os familiares. Dessa forma a tenção volta-se completamente ao parceiro. Após essas atitudes de lavagem, o homem induz à mulher que ela não consegue, por si só, cuidar da sua própria vida, pois é frágil e necessita de alguém para o mesmo. Assim, torna-se inteiramente dependente do homem. Ele, diante disso, faz a mulher perceber a realidade de forma que, ela precisa dele para sobreviver, ou seja, uma realidade completamente distorcida. Observando-se no caso em questão um verdadeiro abuso psicológico com sequelas, muitas das vezes irreversíveis para o ser humano mulher

Esse tipo de relacionamento condicionando à abusividade, é aquele em que o desejo de ter um controle total sobre o outro prevalece, fortalecendo o anseio de domínio sobre o outro. Nessa senda, o agressor usa de artimanhas para seu embate com a vítima, não deixando ter contato

social, distanciamento da família e amigos e para justificar tudo isso, usa o ciúme como desculpa ou pretexto (ANTUNES, 2002; MANITA, RIBEIRO e PEIXOTO, 2009). Além de agressões, físicas, verbais e psicológicas já mencionadas, o agressor faz uso também de atos sexuais violentos e abusos econômicos.

Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio em combate à violência e morte contra a mulher

Ao tratar sobre as Leis Maria da Penha e do Feminicídio, fala-se sobre regulamentações importantes em defesa da mulher, na intenção de culpabilizar criminalmente quem comete tal delito. Essas Leis são recentes e mudam constantemente de acordo com a atenuação dos crimes cometidos, sempre no intuito de proteger a vítima. Essas alterações são necessárias para diminuir as chances de impunidade da pessoa que comete tal crime. A Lei Maria da Penha ou Lei 11.340/2006, foi promulgada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (ou simplesmente Lula), tendo como princípio o impedimento de homicídios e agressões por parte de homens contra as mulheres (BRASIL, 2006). Essa Lei retira a agressão privada (aquela causada dentro de casa pelo marido ou pai à mulher), para uma instância maior, o Estado.

O nome da Lei é referente à Maria da Penha Maia Fernandes, uma mulher que lutou por seis anos com o marido que a violentava. Ele enciumado, tentou matá-la por diversas vezes, com arma de fogo, afogamento e descarga elétrica causando danos graves à vida e a deixando paraplégica. Maria da Penha o denunciou, o que não adiantou de imediato, o julgamento perdurou dezenove anos, causando ao marido somente dois anos de prisão em regime fechado. Para que seu sofrimento não fosse todo em vão, ela dirigiu-se às Nações Unidas para fazer jus ao que tinha sofrido e contribuir com justiça às mulheres que sofriam dos seus companheiros,

pais e ex-parceiros, que na conjuntura atual da época, não existia um sistema político conveniente para tais violências.

A Lei Maria da Penha, diferente da Lei do Feminicídio, protege a mulher contra agressões causadas por homens, causando a eles prisão em flagrante, não recebendo penas alternativas, pagamento de cestas básicas, prestação de serviços comunitários, entre e outros (BRASIL, 1995). Pelo regulamento expresso, (BRASIL, 2006), é decretado que a vítima não poderá remover a sentença do processo, dando assim, respeito às medidas que foram tomadas decretando que o agressor, se retire do ambiente e que não se aproxime da vítima.

Em se tratando da Lei do Feminicídio, (Lei 13.104/2015), lida-se com crimes contra a mulher, por questão de gênero, que levam à morte, diferenciando-se da Lei da Maria da Penha que apenas protege a mulher contra violências e agressões. A Lei do Feminicídio foi sancionada em 09 de março de 2015, pela então Presidenta da República Dilma Rousseff, que também atribuiu a essa Lei como crime hediondo, ou seja, alterou o artigo primeiro da Lei 8.072/1990 de crimes hediondos. Nessa categoria, no mês da mulher, ser criada uma Lei que corrobora com as lutas e dá substratos e direitos de sobreviver, mostra que desde a concepção histórica antiga, a mulher vem crescendo e ganhando ainda mais espaço no seio social. Contudo, há ainda mulheres que devem ser protegidas e que não estão contidas nas Leis. Sofrem, são violentadas por serem o que são e assassinadas de forma abusivas. Aqui menciona-se as mulheres transexuais, tema que consubstanciará o capítulo três dessa pesquisa.

Contudo, logo que a lei foi aprovada, pela Presidenta Dilma Rousseff sancionou com a devida declaração: “não aceitem a violência dentro e fora de casa. Denunciem e vocês terão o Estado Brasileiro ao seu lado” (PRADO, 2015, p. 45). Diante disso, acrescenta-se em complementação a essas afirmativas, tabelas que mostram como o crime de homicídio qualificado

pelo feminicídio afeta o Brasil e cresce durante os anos. A Lei 13.104/2015 (Lei do Feminicídio), surge na intenção de coibir a opressão, de homens e mulheres, qualificando assim, o homicídio tendo como motivo o gênero feminino, dando créditos e tornando visível, assassinatos, de modo que haja a erradicação de mortes e violências contra a mulher. O Feminicídio como qualificadora do homicídio está previsto no Código Penal no artigo 121. Assim temos:

Art. 121. Matar alguém: [...] § 2º Se o homicídio é cometido: [...] VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino: Pena - reclusão, de doze a trinta anos. § 20 -A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher. [...] § 70 A pena do feminicídio é aumentada de 1/3 (um terço) até a metade se o crime for praticado: I - durante a gestação ou nos 3 (três) meses posteriores ao parto; II - contra pessoa menor de 14 (catorze) anos, maior de 60 (sessenta) anos ou com deficiência; III - na presença de descendente ou de ascendente da vítima (BRASIL, 2015).

Para tanto, observa-se a partir desse dispositivo contido no Código Penal que nem todo homicídio contra a mulher será regido como feminicídio, visto que para que haja uma qualificadora o delito deve ser por meio de violência doméstica, familiar ou puramente pela discriminação de gênero feminino. Nos dizeres de Gonçalves (2016), o crime deve ter como fundamento a condição do sexo feminino da vítima. Cunha (2016, p. 63) adverte que “a incidência da qualificadora reclama situação de violência praticada contra a mulher, em contexto caracterizado por relação de poder e submissão, praticada por homem ou mulher sobre mulher em situação de vulnerabilidade”. E nos ditames de Bittencourt (2016), a criação da qualificadora foi advertida para proteção da mulher, isto é, do gênero feminino, sendo este colocado nos casos de homicídio que tem como razão o gênero.

Para traçar uma representação por meio de dados, foi realizado uma busca que mostram registros dos anos de 2015 até 2019 em todo o território brasileiro em uma taxa de 100 mil mulheres. Esses dados foram publicados em 7 de março de 2018 e atualizados em 5 de março de 2020 pelos registros do Monitor da Violência no G1.

TABELA 01: FEMINICÍDIOS EM CADA ESTADO BRASILEIRO EM 2015

Estado	Ano	Mulheres	Taxa	Feminicídios
Acre	2015	414.918	1,7	7
Alagoas	2015	1.698.880	0,5	9
Amazonas	2015	1.932.557	0,1	2
Amapá	2015	288.999	-	-
Bahia	2015	7.484.327	-	-
Ceará	2015	4.575.085	-	-
Distrito Federal	2015	1.481.618	0,3	5
Espírito Santo	2015	1.944.842	-	-
Goiás	2015	3.336.694	0,7	23
Maranhão	2015	3.502.530	-	-
Minas Gerais	2015	10.481.363	0,9	93
Mato Grosso do Sul	2015	1.334.408	0,8	11
Mato Grosso	2015	1.628.570	-	-
Pará	2015	4.097.793	0,6	26
Paraíba	2015	2.031.272	1,4	28
Pernambuco	2015	4.840.950	-	-
Piauí	2015	1.660.391	1,6	26
Paraná	2015	5.646.854	-	-
Rio de Janeiro	2015	8.795.655	-	-
Rio Grande do Norte	2015	1.737.146	1,7	29
Rondônia	2015	836.512	-	-
Roraima	2015	253.262	0,4	1
Rio Grande do Sul	2015	5.734.955	1,7	99
Santa Catarina	2015	3.426.676	1,3	46
Sergipe	2015	1.143.027	-	-
São Paulo	2015	22.742.145	0,2	40
Tocantins	2015	743.252	-	-
Total	2015	104.894.681	0,4	445

Fonte: Google, http://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/feminicidios-no-brasil/?_ga=2.243147723.890881425.1593817178-1551165577.1586121487 (Adaptado pelos autores).

Nota-se que no ano de 2015, ano que entra em vigor a Lei do Feminicídio, os três Estados que mais tiveram mortes de mulheres por esse crime foi o Rio Grande do Sul com 99 mortes, seguido de Minas Gerais

com 93 e Santa Catarina com 46. O total de mortes por crime de Femicídio é considerado um número alto. Seguindo essa estrutura, dar-se continuidade aos crimes cometidos nos anos seguintes. Assim temos:

TABELA 02: FEMINICÍDIOS EM CADA ESTADO BRASILEIRO EM 2016

Estado	Ano	Mulheres	Taxa	Feminicídios
Acre	2016	421.324	3,3	14
Alagoas	2016	1.708.148	2,1	36
Amazonas	2016	1.965.300	0,6	12
Amapá	2016	397.515	-	-
Bahia	2016	7.522.994	-	-
Ceará	2016	4.606.916	-	-
Distrito Federal	2016	1.502.870	1,3	20
Espírito Santo	2016	1.968.747	1,8	35
Goiás	2016	3.388.155	0,5	17
Maranhão	2016	3.525.413	-	-
Minas Gerais	2016	10.548.295	1,1	112
Mato Grosso do Sul	2016	1.350.865	2,4	32
Mato Grosso	2016	1.650.736	-	-
Pará	2016	4.145.088	1,1	44
Paraíba	2016	2.043.012	1,2	25
Pernambuco	2016	4.873.140	2,3	111
Piauí	2016	1.666.711	1,9	31
Paraná	2016	5.693.385	0,4	20
Rio de Janeiro	2016	8.849.850	0,2	16
Rio Grande do Norte	2016	1.752.515	1,7	29
Rondônia	2015	846.856	-	-
Roraima	2016	259.429	0,4	1
Rio Grande do Sul	2016	5.763.274	1,7	96
Santa Catarina	2016	3.473.050	1,5	52
Sergipe	2016	1.154.391	-	-
São Paulo	2016	22.946.606	0,3	60
Tocantins	2016	752.362	-	-
Total	2016	104.776.947	0,7	763

Fonte: [http://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/feminicidios-](http://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/feminicidios-nobrasil/?_ga=2.243147723.890881425.1593817178.1551165577.1586121487)

[nobrasil/?_ga=2.243147723.890881425.1593817178.1551165577.1586121487](http://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/feminicidios-nobrasil/?_ga=2.243147723.890881425.1593817178.1551165577.1586121487) (Adaptado pelos autores).

Os números no ano de 2016 sobre consideravelmente em relação à tabela anterior, colocando Minas Gerais em primeiro lugar com um número de 112 mortes, tendo em vista que este mesmo estado estava em segundo lugar no ano de 2015. Pernambuco segue em segundo lugar com 111 mortes, quase que se compara ao de Minas Gerais. Em terceiro lugar

tem-se Rio Grande do Sul com 96 mortes, o que antes era o primeiro. O único que saiu do *ranking* dos três Estados foi Santa Catarina, substituído por Pernambuco. Na tabela 03 verifica-se:

TABELA 03: FEMINICÍDIOS EM CADA ESTADO BRASILEIRO EM 2017

Estado	Ano	Mulheres	Taxa	Feminicídios
Acre	2017	427.654	3,0	13
Alagoas	2017	1.717.141	1,9	33
Amazonas	2017	1.997.696	0,9	17
Amapá	2017	405.866	1,7	7
Bahia	2017	7.561.396	1,0	74
Ceará	2017	4.637.904	0,4	18
Distrito Federal	2017	1.523.739	1,2	18
Espírito Santo	2017	1.992.348	2,1	42
Goiás	2017	3.438.564	0,9	31
Maranhão	2017	3.548.314	1,4	51
Minas Gerais	2017	10.613.769	1,4	150
Mato Grosso do Sul	2017	1.367.100	2,0	27
Mato Grosso	2017	1.672.606	-	-
Pará	2017	4.191.776	1,1	45
Paraíba	2017	2.054.544	1,1	22
Pernambuco	2017	4.904.103	1,5	76
Piauí	2017	1.672.955	1,6	26
Paraná	2017	5.739.223	0,7	41
Rio de Janeiro	2017	8.902.344	0,8	68
Rio Grande do Norte	2017	1.767.276	1,3	23
Rondônia	2017	857.218	-	-
Roraima	2017	268.695	1,1	3
Rio Grande do Sul	2017	5.789.626	1,4	83
Santa Catarina	2017	3.518.908	1,4	50
Sergipe	2017	1.165.585	0,8	9
São Paulo	2017	23.143.349	0,5	120
Tocantins	2017	761.443	-	-
Total	2017	105.641.142	1,0	1.047

Fonte: http://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/feminicidios-no-brasil/?_ga=2.243147723.890881425.1593817178-1551165577.1586121487 (Adaptado pelos autores).

Vê-se que os números de Feminicídios cresceram e estão em quase todos os estados. Nesse ano de 2017, apenas três Estados não registraram mortes de mulheres por questão de gênero: Mato Grosso, Rondônia e Tocantins. Todavia, Minas Gerais segue em primeiro com um total de 150

mortes e permanece no *ranking* dos três primeiros Estados com maior índice, seguido de São Paulo com 120 e Rio Grande do Sul com 83 casos.

Na tabela 04, os registros quantitativos seguem da seguinte forma:

TABELA 04: FEMINICÍDIOS EM CADA ESTADO BRASILEIRO EM 2018

Estado	Ano	Mulheres	Taxa	Feminicídios
Acre	2018	434.221	3,2	14
Alagoas	2018	1.726.564	1,2	20
Amazonas	2018	2.030.695	0,2	4
Amapá	2018	414.092	1,0	4
Bahia	2018	7.601.009	1,0	76
Ceará	2018	4.669.687	0,6	30
Distrito Federal	2018	1.544.750	1,8	28
Espírito Santo	2018	2.016.458	1,6	36
Goiás	2018	3.489.384	1,0	36
Maranhão	2018	3.572.047	1,3	45
Minas Gerais	2018	10.681.010	1,5	157
Mato Grosso do Sul	2018	1.383.529	2,6	36
Mato Grosso	2018	1.695.166	2,5	42
Pará	2018	4.239.836	1,6	68
Paraíba	2018	2.066.707	1,6	34
Pernambuco	2018	4.937.059	1,5	74
Piauí	2018	1.679.545	1,5	26
Paraná	2018	5.785.679	1,2	69
Rio de Janeiro	2018	8.956.882	0,8	71
Rio Grande do Norte	2018	1.782.268	1,7	30
Rondônia	2018	867.755	0,9	8
Roraima	2018	281.245	1,4	4
Rio Grande do Sul	2018	5.815.522	2,0	116
Santa Catarina	2018	3.564.794	1,2	42
Sergipe	2018	1.177.216	1,4	16
São Paulo	2018	23.339.605	0,6	136
Tocantins	2018	771.002	0,8	6
Total	2018	106.523.727	1,1	1.225

Fonte: http://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/feminicidios-no-brasil/?_ga=2.243147723.890881425.1593817178-1551165577.1586121487 (Adaptado pelos autores).

Em 2018, todos os Estados do Brasil tiveram mortes por questão de gênero. Minas Gerais ainda continua com o maior índice nesse quantitativo. O total é de 157 mortes, seguido de São Paulo e Rio Grande do Sul com 136 e 116 respectivamente.

TABELA 05: FEMINICÍDIOS EM CADA ESTADO BRASILEIRO EM 2019

Estado	Ano	Mulheres	Taxa	Feminicídios
Acre	2019	440.719	2,5	11
Alagoas	2019	1.735.799	2,5	44
Amazonas	2019	2.030.695	0,6	12
Amapá	2019	422.233	1,7	7
Bahia	2019	7.639.349	1,3	101
Ceará	2019	4.700.823	0,7	34
Distrito Federal	2019	1.565.434	2,1	33
Espírito Santo	2019	2.040.167	1,6	33
Goias	2019	3.539.306	1,1	40
Maranhão	2019	3.595.322	1,4	52
Minas Gerais	2019	10.746.323	1,3	136
Mato Grosso do Sul	2019	1.399.696	2,1	30
Mato Grosso	2019	1.717.375	2,3	39
Pará	2019	4.287.278	1,1	46
Paraíba	2019	2.078.647	1,8	38
Pernambuco	2019	4.969.311	1,1	57
Piauí	2019	1.685.909	1,7	28
Paraná	2019	5.831.145	1,5	89
Rio de Janeiro	2019	9.009.441	0,9	84
Rio Grande do Norte	2019	1.796.997	1,2	21
Rondônia	2019	878.117	0,8	7
Roraima	2019	293.651	2,0	6
Rio Grande do Sul	2019	5.840.501	1,7	100
Santa Catarina	2019	3.609.974	1,6	58
Sergipe	2019	1.188.621	1,8	21
São Paulo	2019	23.530.914	0,8	182
Tocantins	2019	780.443	0,6	5
Total	2019	107.354.190	1,2	1.314

Fonte: http://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/feminicidios-no-brasil/?_ga=2.243147723.890881425.1593817178-1551165577.1586121487 (Adaptado pelos autores).

Nota-se que os registros dessa tabela cresceram em seu total. São Paulo segue em primeiro com 182 casos de Femicídios, Minas Gerais que desde 2015 nunca saiu do *ranking* dos três primeiros, com 136 mortes e dessa vez, vem Bahia em terceiro com 101 casos ultrapassando apenas por uma morte do Rio Grande do Sul que tem 100 mulheres mortas por crime de gênero. Certo disso, Marcon e Elsen (1999) afirmam que, mesmo com tantos avanços, leis criadas e certas circunstâncias midiáticas que ajudam

na proteção contra a agressões e morte de mulheres por questão de gênero, a violência doméstica ainda predomina em quase todas as camadas da sociedade. Essas agressões e mortes são ainda consideradas assuntos do relacionamento entre o casal, o que pode causar certos transtornos à saúde da mulher.

Alguns estudiosos, como Gomes (2015) e Machado (2015), advertem que as armas que geralmente os agressores usam, são as facas – consideradas armas brancas – para levar a óbito a vítima, mostrando, nesse caso, desrespeito e menosprezo à mulher. Os locais atingidos, segundo eles, são as partes mortais, mas, também atingem o rosto ou seios, no intuito de deformar ou mutilar. Sobre isso, é mister salientar que:

[...] percebe-se que a faca não é um objeto circunstancial para o cometimento do crime, ou seja, não é um instrumento que os réus tinham à mão no momento de uma discussão ou de uma alteração física e que foi então usado para atacar as mulheres. Pelo contrário, a presença da faca aparece como elemento do planejamento dos crimes (MACHADO, 2015, p. 40-41).

Nessas circunstâncias, a arma branca em questão é o fenômeno aparente na hora da ação cometida pelo homem à mulher e nesse crime onde mais se encontra casos, são nas relações conjugais. A violência doméstica, ainda é caracterizada como um dos maiores índices de Femicídio em virtude do homem conceber uma concepção de superioridade à mulher, buscando aqueles fatores históricos já mencionados nos tópicos anteriores.

De acordo com o doutrinador Rogério Greco (2016), é cabível a todos observar que a nova qualificadora não se aplica apenas ao fato da vítima ser mulher, assim, não será configurada como sujeito passivo do delito tipificado no artigo 121 do Código Penal Brasileiro. Porém, para que seja realmente uma configuração de crime qualificador, como mostra o §2º-A

do artigo 121, do Código Penal, o delito deve ter como ação, a morte da mulher por questão de gênero, isso considerará que será incidido quando se relacionar a: I - Violência doméstica e familiar; II - Menosprezo ou discriminação à condição da mulher.

Seguindo com nossa pesquisa bibliográfica acerca dessa transgressão do Femicídio, passa-se agora para uma vertente bastante peculiar que na sociedade é bastante comum, mas sem muito prestígio legal, a transexualidade. O fato é que historicamente, sempre houveram transexuais, mas por questões de medo, insegurança, por não ter quem os ampare em temas de leis, não eram muito vistas ou sequer conhecidas. Com isso, no capítulo a seguir será possível conhecer mais sobre essas concepções até chegar ao ponto principal dessa investigação: Femicídio de mulheres transexuais.

ATransexualidade como condição humana

Para se adentrar ao tema propriamente dito, torna-se *sine qua non* mencionar um breve contexto histórico sobre a questão do transexual ou da transsexual. Como fora configurado no excerto acima, os transsexuais sempre existiram na historicidade, mas são poucos os casos revelados por questão de segurança da vida e não ter uma lei que os (as) assegure. Mas, na história humana sempre houveram desvios sexuais provindos de desequilíbrios hormonais, de lóbulos cerebrais, falha na educação, entre outras tantas. No decorrer do tempo algumas transexuais foram conhecidos por sua coragem e expertise, como Henrique III da França no fim dos anos de 1577, que compareceu diante dos deputados de sua época usando roupas femininas. Francois Timoléon, o Abade de Choisy, que por sua família, foi educado como uma menina, se tornando, futuramente embaixador de Luiz XIV. Charles de Beaumont, Chavalier d'Eon, que iniciou sua vida como homem por 49 anos e depois viveu mais 34 como

mulher, e foi considerada a maior rival de Madame Pompadour, além de ser comparsa de Luiz XV indo em missões secretas na Inglaterra e Rússia, trajando roupas femininas (DINIZ, 2014).

Conhecendo algumas expectadoras que viveram como transexuais, é mister conhecer e diferenciar dentre as outras categorias existentes, como homossexual, bissexual, travesti, intersexual. A transexualidade é uma condição relacionada ao sexo que o indivíduo rejeita identitariamente sua genética e sua anatomia de gênero, conseguindo se identificar com o gênero oposto à condição biológica em que nasceu.

O transexual não pode ser confundido com o homossexual, bissexual, intersexual (também conhecido como hermafrodita) ou mesmo com o travesti. O transexual é aquele que sofre uma dicotomia físico-psíquica, possuindo um sexo físico, distinto de sua conformação sexual psicológica. Nesse quadro, a cirurgia de mudança de sexo pode se apresentar como um modo necessário para a conformação do seu estado físico e psíquico (FARIAS; ROSENVALD, 2015, p. 183).

Essa caracterização está relacionada a um fato jurídico-existencial por haver uma divergência entre o psíquico e o sexual, isso quer dizer que é a inversão da identidade levando em conta os fatores psicossociais que leva o sujeito a reações de obsessão compulsiva de uma reversão integral do sexo. Isso configura a uma questão os genótipos e fenótipos estão voltados ao sexo oposto (DINIZ, 2014). Por mais que, para alguns, a cirurgia de reversão do sexo seja fundamental e essencial à sua condição, para outros transexuais a cirurgia não é uma opção. Isso não quer dizer que ele ou ela, não seja transexual, sua mente condiciona esses fatos. Para estes a cirurgia é algo extremamente doloroso e optam em não o fazer.

A pessoa transexual é aquela que porta um desvio psicológico cuja identidade sexual é rejeitada fenotipicamente, causando o autoextermínio

de sua identidade biológica. Geralmente, afirmam que nasceram em um corpo que não são os deles, não pertencem ao corpo de origem, por esse fato que eles (as) rejeitam seu próprio corpo, identificando-se com o oposto, apesar de não sofrer de nenhuma anomalia. Sobre anomalia, a pessoa transexual apresenta no seu desenvolvimento uma construção nervosa central, pelo fato de seu estado embrionário, que de nenhuma forma, altera as funções intelectuais, nem as profissionais, pelo contrário, em trabalhos comprovados, foram registradas que eles (as) possuem um quociente intelectual (QI) acima da média, entre 106 e 118, isso quer dizer que as pessoas transexuais e homossexuais, tem a tendência de ser mais inteligente que heterossexuais (DINIZ, 2014).

Uma pessoa que se caracteriza transexual, pode ser em sua figura, homossexual, heterossexual, bissexual caso isso esteja interligado ao gênero adotado por ele (a) e ao que o (a) atrai afetivo-sexualmente. Uma mulher transexual pode se atrair por um homem heterossexual, bem como o homem transexual pode se atrair por uma mulher heterossexual, nesse sentido, a relação é heterossexual. Da mesma forma pode uma mulher transexual se relacionar com outra mulher, concebendo assim uma relação homossexual e vice e versa. Acontece o mesmo quando uma pessoa transexual se atrai por ambos os sexos, caracterizando a bissexualidade. Isso mostra que nem sempre a pessoa transexual é *gay* ou *lésbica*, pois nem sempre são mesmo pertencendo a um grupo político chamado de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais - GLBT, (JESUS, 2012).

Tal grupo vem crescendo consideravelmente em sua representação na intenção de incluir. Por assim dizer, o grupo político que antes era apenas simbolizado por três simbolismos Gays, Lésbicas e Simpatizantes (GLS), reproduziu-se na busca de direitos e representações humanas. Hoje o grupo é composto de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais, Queer,

Intersexuais, Assexuais + (GLBTQIA+). O símbolo (+), está inserido na intenção de que podem ser incluídas outras formas de se representar no mundo.

Para melhor compreensão do sentido de transexual, diz-se que é a pessoa que possui uma identidade contrária do físico biológico, bem como seu gênero. Isso quer dizer que, mesmo que um indivíduo nasça com uma configuração distinta, em relação ao sexo, seu estado dicotômico-psíquico diverge do biológico. Essa é a condição de uma pessoa transexual. Por essa manifestação de vida, o homem transexual ou a mulher transexual, busca maneiras de se adequar sua identidade por meio de cirurgias para viver livre da condição negada em que nasceu. Nas considerações em que Jesus (2012) aponta sobre a transexualidade, o mesmo afirma que é um fator identitário, sendo descartada qualquer relação com doenças contagiosas ou mentais. Não é considerado perversão e muito menos capricho. Não se estabelece o termo orientação sexual, pois nesse caso, não é uma escolha.

Ainda sobre o autor mencionado, existem duas vertentes ou tipos de transexuais: a transexual mulher, que nasceu numa condição biológica masculina e por fatores de identidade não se qualifica como homem, então recorre às mudanças necessárias para viver numa sociedade como mulher e o transexual homem, que versa sobre o oposto do já citado. Nasce biologicamente mulher, mas se identifica como homem e quer ser reconhecido como um.

Grande parte dos transexuais, de modo geral, se identificam logo na infância, outras, no entanto, por motivos que reprimem, ofendem e até por uma boa relação social, se identificam tardiamente. Por mais que haja diversas explicações e teorias acerca da transexualidade, a verdade é que ninguém ainda consegue explicar o fato de alguém nascer e se identificar dessa forma. Conforme Greco (2015), a transexualidade ou síndrome de disforia, ou seja, momento de ansiedade ou tristeza em relação ao sexo, é

uma anástrofe psicossocial, ou seja, uma aversão ao sexo ou rejeição ao sexo biológico de origem, levando-os (as) a fazerem uma reversão genital.

São por essas prerrogativas que os (as) transexuais não se comparam aos homossexuais ou travestis, por possuir uma psique com identidade de gênero, no qual rejeitam as manifestações do sexo biológico. Nessa categoria surge uma divisão importante quanto à defesa da transexual mulher na possibilidade de ser vítima de femicídio. Nesse caso, o transexual não seria mulher, mesmo recorrendo à mudança de sexo, o que os ampararia, seria uma lei especial (SANTOS e GRECO, 2016). O que importa é saber que a transexualidade é uma condição humana como qualquer outra. Não se torna uma praga ou maldição, muito menos um pecado. As pessoas transexuais se configuram como “Mulher transexual a pessoa que reivindica o reconhecimento como mulher, e o Homem transexual como pessoa que reivindica o seu reconhecimento como homem” (JESUS, 2012, p. 42).

Por mais que existam implicações de cura, em termos religiosos, não há cura para o que não é doença. Por isso, não existe tratamento médico ou religioso para os (as) transexuais, o que de fato existe é a conciliação entre o corpo físico e o mental, que pode ocorrer por simples dosagens de hormônios, seja masculino ou feminino.

Transexualidade: o que diz a Constituição Federal de 1988 (CF/88)

O Conselho Federal de Medicina (CFM), na Resolução 1.652/2002 designou procedimentos e regras no que diz respeito às cirurgias dos transexuais para assim, reverterem o sexo, comumente chamada de transgenitalismo. Essa Resolução fez com que a anterior (Resolução CFM nº 1.482/1997), fosse revogada (LENZA, 2019). Com isso, a Organização Mundial da Saúde (OMS), trata a transexualidade como uma patologia conceituando como uma vontade de viver e ser bem aceito na sociedade

como quem quis ser atualmente. A OMS ainda adverte dois anos de persistência no interesse de mudança de sexo para que se concretize a cirurgia e nem que haja alguma mudança mental (LENZA, 2019).

No que corresponde ao Artigo 3º da Resolução CFM nº 1.652/2002, é abordado a definição da transexualidade no propósito de cumprir alguns critérios, como: a) desconforto sexual, b) desejo expresso de eliminar os genitais, c) perder as características primárias e secundárias do próprio sexo e ganhar as do sexo oposto, d) permanência desses distúrbios de forma contínua e consciente por, no mínimo, dois anos, e) ausência de outros transtornos mentais.

Diante do exposto, algumas decisões ligadas a tribunais estaduais do Supremo Tribunal Federal (STF) – SE 2.149, Ministro Barros Monteiro, DJ de 11.12.2006 – traz, como fundamentos nos preceitos da dignidade da pessoa humana é um princípio absoluto (artigo 1º inciso III, da Constituição Federal), restrições como a proibição de discriminação por motivo de sexo (artigo 3º inciso IV), intimidade, vida privada e honra (artigo 5, inciso X), direito à saúde (artigos 196, tendo como destaque o artigo 199, § 4º), e outros, tendo como referência o apoio de cada Estado em relação à mudança de sexo e, caso a pessoa queira, seu nome também pode ser mudado (LENZA, 2019).

Em uma decisão monocrática¹ no Supremo Tribunal Federal uma Ministra, cujo nome é Ellen Graice outorgou o pedido de Suspensão de Tutela Antecipada (STA – 185) no qual o requerimento veio pela União, contra um ato da Turma 3º do Tribunal Regional Federal – 4, que na sua leitura, reafirmou a devida decisão do juízo de primeira instância, consubstanciando que o Sistema Único de Saúde (SUS) poderia oferecer e

¹ Consiste em decisão proferida por apenas um magistrado, seja ele de qual for a instância ou tribunal. Essa decisão se difere das decisões tomadas por um colegiado, nos quais são típicos dos casos em que o pedido jurisdicional esteja em fase de recurso para acelerar o processo de entendimento (DUARTE, 2012).

realizar cirurgia de mudança de sexo ou transgenitalização. Com sua devida posição afirmativa, a Ministra Ellen Graice afirma:

[...] não desconheço o sofrimento e a dura realidade dos pacientes portadores de transexualismo (patologia devidamente reconhecida pela Organização Mundial de Saúde), que se submetem a programas de transtorno de identidade de gênero em hospitais públicos, a entrevistas individuais e com familiares, a reuniões de grupo de acompanhamento por equipe multidisciplinar, nos termos da Resolução 1.652/2002 do Conselho Federal de Medicina, com o objetivo de realizar a cirurgia de transgenitalização, as pessoas que merecem todo o respeito por parte da sociedade brasileira e do Poder Judiciário (GRACIE, 2009, p. 8, apud LENZA, 2019, p. 955).

Dentro dessa afirmativa, em que a decisão da ação civil pública tomaria uma repercussão imensurável, no que tange ao orçamento federativo, a referida Ministra, suspende a medida judicial. Afirma-se assim, que as diversas realidades das pessoas que necessitam dessa cirurgia, não mudaram, o fato é que por uma análise orçamentária, o SUS, deve arcar com todas as despesas das cirurgias e por questões de mérito da ação tomada.

No território brasileiro, ainda não há uma Lei específica que assegure os direitos e deveres de uma simetria sexual e suas prerrogativas jurisdicionais. O fato de a jurisprudência se mostrar a favor de apoio e acordos, em sua maioria, não torna seguro a vida e dignidade dos (as) transexuais. Quanto à mulher transexual terá uma qualificadora do feminicídio, sendo que será reconhecida como mulher. Surge então, com essa qualificadora, um questionamento: até que ponto essa qualificadora do feminicídio de mulheres transexuais, pode comprovar seus direitos como mulher? Para concluir essa passagem, vale trazer alguns dados que assolam a humanidade de transexuais por todo o Brasil. Assim, torna-se

mister mensurar essas afirmativas que foram atualizadas pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA).

Transfobia: dados e estatísticas

Vendo por uma categorização quantitativa e qualitativa, mostrar-se-á alguns dados importantes quanto à transfobia no Brasil. Esses dados foram baseados nas estatísticas da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), que mantém os dados sempre atualizados no que tange às fatalidades de pessoas que buscam viver suas identidades. Antra é uma rede que movimentava mais de 200 instituições, no propósito de desenvolverem ações que ajudem e promovam direitos de travestis e transexuais. A análise dessa vertente se dará dentre os anos de 2017 a 2020.

No ano de 2017 foram 179 mortes de transexuais, 169 de mulheres transexuais e 10 homens transexuais. Na sua grande maioria, os protagonistas do assassinato, não são identificados ou estão foragidos, ou seja, a maior parte dos casos são arquivados. Segue tabela 06.

TABELA 06: ASSASSINATOS DE TRANSEXUAIS POR ESTADO EM 2017

Estado	Ano	Transfobia
Acre	2017	1
Alagoas	2017	7
Amazonas	2017	5
Amapá	2017	1
Bahia	2017	17
Ceará	2017	16
Distrito Federal	2017	2
Espírito Santo	2017	7
Goiás	2017	5
Maranhão	2017	2
Minas Gerais	2017	20
Mato Grosso do Sul	2017	2
Mato Grosso	2017	6
Pará	2017	7
Paraíba	2017	25
Pernambuco	2017	14

Piauí	2017	1
Paraná	2017	8
Rio de Janeiro	2017	14
Rio Grande do Norte	2017	1
Rondônia	2017	9
Roraima	2017	1
Rio Grande do Sul	2017	5
Santa Catarina	2017	5
Sergipe	2017	2
São Paulo	2017	16
Tocantins	2017	3
Total	2017	179

Fonte: Google <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf> (Adaptado pelos autores).

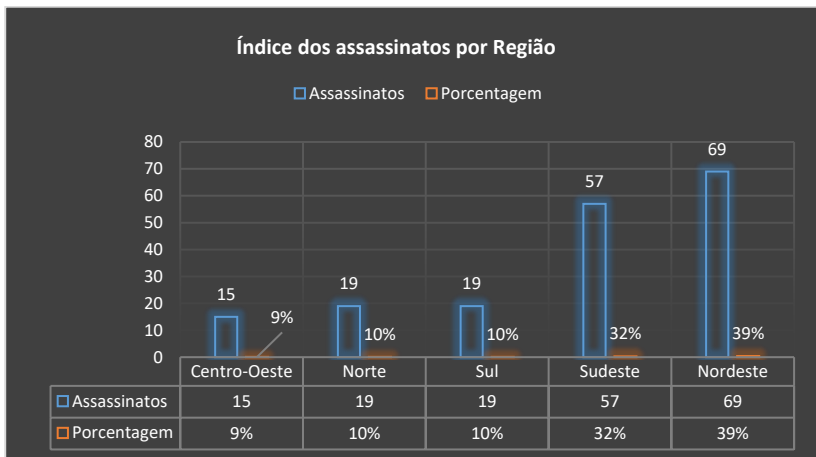
Por meio da tabela, infere-se que no ano supramencionado, o Estado da Paraíba possui o maior número de transfobia do Brasil, com 25 pessoas mortas, seguido de Minas Gerais com 20, Bahia com 17 mortes e Ceará e São Paulo com 16 assassinatos. Segundo a ANTRA (2020), a cada 48 horas, uma pessoa transexual é assassinada no Brasil com idade média de 27 a 28 anos.

As travestis e transexuais femininas constituem um grupo de alta vulnerabilidade à morte violenta e prematura no Brasil. Apesar de não haver estudos sistemáticos sobre a expectativa de vida das travestis e transexuais femininas, a expectativa de vida desta população seja de 35 anos de idade, enquanto a da população brasileira em geral, é de 74,9 anos (ANTUNES, 2013, p. 43).

Frente a essas afirmativas, a região que mais contabiliza mortes é o Nordeste com 69 casos, seguido do Sudeste com 57 assassinatos. As Regiões Norte e Sul com 19 cada uma e Centro-Oeste com 15 casos. Essas mortes, poderiam ser evitadas por muito mais da metade se houvessem leis punitivas aos responsáveis pelo crime, bem como aos desarquivamentos dos delitos registrados nos departamentos responsáveis pelo recebimento dos delitos. É necessário medidas

preventivas para que haja diminuição ou cerce de uma vez a transfobia. No gráfico 01, é exibido com de forma dinâmica os dados mencionados acima. Segue:

GRÁFICO 01: ASSASSINATOS POR REGIÃO



Fonte: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>
(Adaptado pelos autores).

Para continuar com os registros, segue-se com as informações do ano de 2018, que em seus dados foram 163 assassinatos por transfobia no Brasil, sendo 158 mulheres transexuais, 4 homens transexuais e 1 pessoa Não-Binária. Diante desses casos, somente 15 tiveram seus criminosos presos, o que configura menos de 10% dos casos de transfobia. Na tabela 07, são transcritos os assassinatos por cada Estado. Segue:

TABELA 07: ASSASSINATOS DE TRANSEXUAIS POR ESTADO EM 2018

Estado	Ano	Transfobia
Acre	2018	-
Alagoas	2018	3
Amazonas	2018	6
Amapá	2018	-
Bahia	2018	15
Ceará	2018	13
Distrito Federal	2018	2
Espírito Santo	2018	6

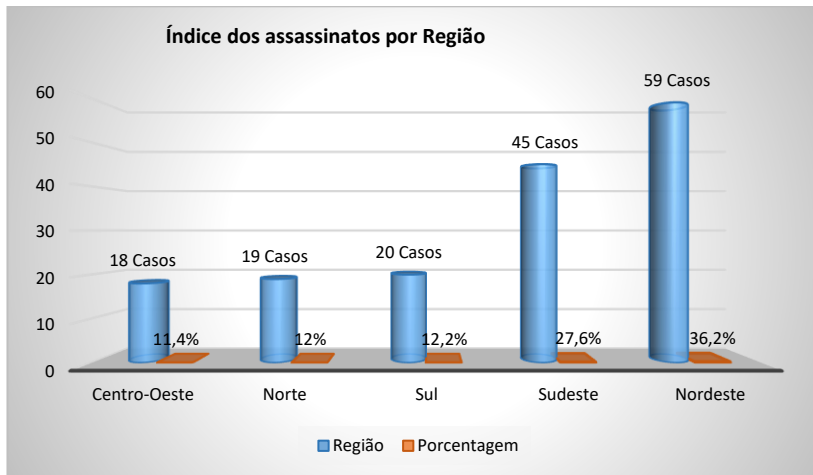
Goiás	2018	6
Maranhão	2018	3
Minas Gerais	2018	9
Mato Grosso do Sul	2018	2
Mato Grosso	2018	8
Pará	2018	10
Paraíba	2018	5
Pernambuco	2018	7
Piauí	2018	2
Paraná	2018	8
Rio de Janeiro	2018	16
Rio Grande do Norte	2018	6
Rondônia	2018	1
Roraima	2018	1
Rio Grande do Sul	2018	8
Santa Catarina	2018	4
Sergipe	2018	5
São Paulo	2018	14
Tocantins	2018	1
Total	2018	163

Fonte: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>

(Adaptado pelos autores).

Na tabela anterior, quem segue em primeiro lugar no *ranking* é o Estado do Rio de Janeiro com 16 assassinatos, seguido da Bahia e São Paulo respectivamente com 15 e 14 óbitos por transfobia. Os Estados do Acre e Amapá, não tiveram nenhum registro nesse ano, o que não justifica o grande número de mortes em quase todo o território brasileiro. Nessa senda, a Região que tem o maior quantitativo de casos, continua sendo o Nordeste, desde de 2017, com 59 casos. Sudeste com 45, Sul, com 20, Norte com 19 e Centro-Oeste com 18. No gráfico 02, são apresentados dos detalhes de números e porcentagem a esse respeito.

GRÁFICO 02: ASSASSINATOS POR REGIÃO



Fonte: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>

(Adaptado pelos autores).

Dentre as vítimas do ano de 2018, a mais jovem tinha 17 anos de idade e a mais velha tinha 49 anos. Nessa conjuntura dos perfis de idade, os assassinatos apontam que 60,5% das pessoas mortas tinham entre 17 a 29 anos, 29,1% aquelas entre 30 e 39 anos e 10,5% entre 40 e 49 anos, segundo dados do Antra em 2018.

Seguindo com o levantamento, no ano de 2019 foram assassinadas 122 transexuais sendo 119 mulheres transexuais e 3 homens transexuais. Dentre os casos, apenas 11 apresentam vítimas suspeitas o que configura 8%. Os que estão presos, até a data da pesquisa, figura-se em 7%. Na tabela 08, vê-se os registros dos estados e seus dados sobre os assassinatos.

TABELA 08: ASSASSINATOS DE TRANSEXUAIS POR ESTADO EM 2019

Estado	Ano	Transfobia
Acre	2019	-
Alagoas	2019	2
Amazonas	2019	5
Amapá	2019	-
Bahia	2019	8
Ceará	2019	11

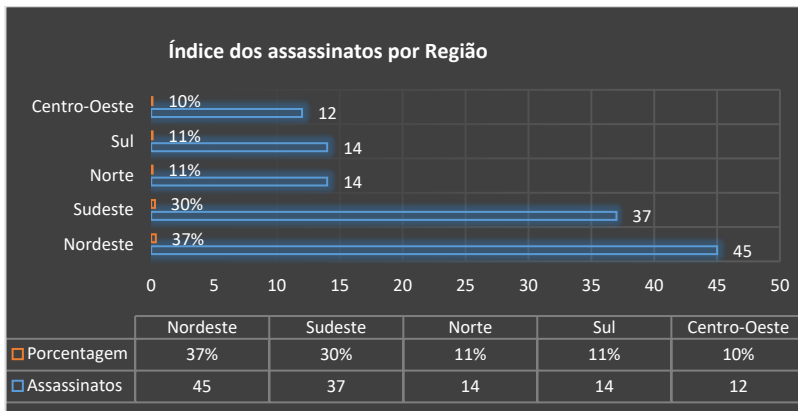
Distrito Federal	2019	-
Espírito Santo	2019	4
Goiás	2019	6
Maranhão	2019	5
Minas Gerais	2019	5
Mato Grosso do Sul	2019	1
Mato Grosso	2019	5
Pará	2019	4
Paraíba	2019	5
Pernambuco	2019	8
Piauí	2019	1
Paraná	2019	7
Rio de Janeiro	2019	7
Rio Grande do Norte	2019	4
Rondônia	2019	2
Roraima	2019	1
Rio Grande do Sul	2019	7
Santa Catarina	2019	-
Sergipe	2019	1
São Paulo	2019	21
Tocantins	2019	2
Total	2019	122

Fonte: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>

Adaptado pelos autores (2020)

São Paulo tem o maior número registrado de assassinatos no ano de 2019, em segundo lugar, o Ceará com 11 casos e em terceiro vem Bahia e Pernambuco com 8 casos cada Estado. Houve neste ano uma diminuição em relação aos anteriores mencionados no estudo. Neste ano de 2019, Santa Catarina, Distrito Federal, Acre e Amapá, não registraram nenhum assassinato. A busca registra também as regiões que mais têm casos de assassinatos, nesse caso, o Nordeste ainda segue na frente desde 2017 no *ranking* com 45 casos registrados, depois vem Sudeste com 37, Norte e Sul com 14 e Centro-Oeste com 12. Segue gráfico:

GRÁFICO 03: ASSASSINATOS POR REGIÃO

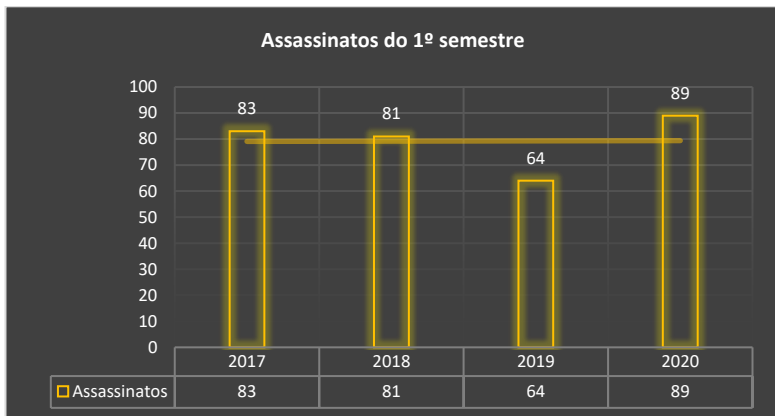


Fonte: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>
Adaptado pelos autores (2020).

Nessa categoria de assassinatos os perfis etários variam. Os dados apontam que 59,2% das vítimas variavam entre 15 a 49 anos de idade, 22,4% entre aqueles que tinham 30 a 39 anos, 13,2% entre 40 e 49 anos, 3,9% entre os de 50 a 59 e 1,3% entre aqueles que tinham 60 a 69 anos de idade, segundo registro do Antra no ano de 2019.

Para finalizar esse ponto a respeito dos dados e estatísticas de transfobia, passa-se ao ano de 2020, ainda vigente que no primeiro semestre já houve 89 assassinatos, um aumento considerável em relação aos semestres dos anos anteriores, 39%. O Antra não disponibilizou ainda os detalhamentos dos estados, seus quantitativos e porcentagens, contudo, no gráfico 04, apresenta a relação de assassinatos dos primeiros semestres dos anos pesquisados. Assim segue:

GRÁFICO 04: ASSASSINATOS POR SEMESTRE

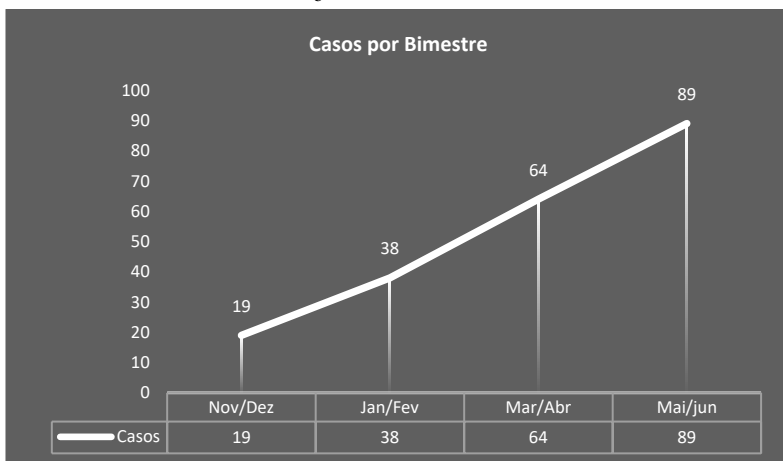


Fonte: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>

(Adaptado pelos autores)

Não obstante a esses resultados, faz-se entender que os resultados por bimestre mostram aumentos dos casos chegando a junho de 2020. Assim, em novembro e dezembro de 2019 os números somam a 19 casos, janeiro e fevereiro com 38, março e abril com 64 e maio e junho com 89. Segue gráfico 05.

GRÁFICO 05: ASSASSINATOS POR BIMESTRE



Fonte: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>

(Adaptado pelos autores)

Sobre as mortes mencionadas até junho de 2020, todas foram mulheres transexuais, negra e pardas. Todas as informações com relação aos quantitativos, saem no fim do segundo semestre. Com isso, o capítulo acerca da transexualidade torna-se essencial para conseguir suporte à sessão seguinte que aborda sobre o feminicídio de mulheres transexuais ou comumente falado, mulheres trans. Nessa conceituação e fatos, será apresentado com base nas poucas leis que existem, a fundamentação das mulheres trans como fator passivo para o feminicídio, ou seja, a abordagem da qualificadora do homicídio que é o feminicídio de mulheres, porém com a figuração das mulheres trans.

Para ter uma certeza sobre trabalhar a importância dessa conceituação da mulher transexual, foi realizada uma busca na plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no qual são depositados trabalhos de dissertações e teses entre profissionais e acadêmicos. Desta feita, foi utilizado o descritor “Mulher transexual” e como resultados foi obtido um total de 18.727 trabalhos. Contudo, foi atualizado pois o recorte prescreve desde o ano de 2015 a 2019 o que caiu para 6.898 entre dissertações e teses. Deixou-se imbuído todas as áreas do conhecimento para se ter noção sobre o interesse de pesquisar sobre o assunto. Assim, alguns trabalhos chamaram atenção devido o tema em cheque. O quadro abaixo fornece os 15 trabalhos que tiveram mais credibilidade ao assunto.

QUADRO 02: TRABALHOS ACERCA DA MULHER TRANSEXUAL

Trabalho	Título	Autor/Ano	Instituição
DISSERTAÇÃO	Os enfrentamentos pertinentes a construção social dos transexuais: uma luta pela afirmação de seus direitos e conquistas perante a ordem jurídica brasileira	Jossiani Augusta Honorio Dias - 2017	UNIVERSIDADE CESUMAR
DISSERTAÇÃO	O corpo transexual: campo de memória, norma e resistência em dois curtas-metragens baianos	Ricardo Andrade Amaral - 2017	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
DISSERTAÇÃO	Saúde da população “trans”: uma revisão sistemática da produção teórica brasileira	Gustavo Antonio Raimondi - 2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
DISSERTAÇÃO	“DA LAGARTA À BORBOLETA”: O processo de constituição da identidade e os direitos do sujeito transexual	Aryanne Sergia Queiroz de Oliveira - 2017	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
TESE	Corpos Impossíveis: a (des)ordem do corpo e a ambivalência da língua no discurso transexual	Mônica Ferreira Cassiana - 2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
DISSERTAÇÃO	A efetividade da proteção da identidade de gênero e do nome da pessoa transexual: análise de constitucionalidade e de convencionalidade	Beatriz Pereira da Silva - 2016	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
DISSERTAÇÃO	GARANTIA DOS DIREITOS À SAÚDE DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS EM SERVIÇOS DE SAÚDE DE CURITIBA/PR: uma análise das práticas de profissionais da saúde	Roberta Cristina Gobbi Baccarim de Franca - 2017	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
DISSERTAÇÃO	OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DO TRANSEXUAL: aspectos destacados no direito brasileiro	Rodrigo Chandoha da Cruz - 2015	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
DISSERTAÇÃO	AVANÇO DOS DIREITOS SOCIAIS DE UMA POPULAÇÃO AINDA INVISÍVEL: carteira de identidade social para travestis e transexuais	Vicente de Paulo da Conceicao Costa - 2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
DISSERTAÇÃO	Acesso a cidadania por travestis e transexuais no Brasil: um panorama da atuação do Estado no enfrentamento das exclusões.	Caio Benevides Pedra - 2018	FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (ESCOLA DE GOVERNO)

TESE	UM NOME SUI GENERIS: implicações subjetivas e institucionais do nome (social) de estudantes travestis e transexuais em escolas municipais de Belo Horizonte/MG	Claudio Eduardo De Resende Alves - 2016	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
DISSERTAÇÃO	SOBRE CORAGEM E RESISTÊNCIA: contando a história de Leona, professora e mulher trans	Rubens Gonzaga Modesto - 2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
DISSERTAÇÃO	Memórias de professoras transexuais no leste de Mato Grosso do Sul	Fabiana de Pieri - 2017	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
DISSERTAÇÃO	Modos de subjetivação na vertente psicótica da transexualidade do ponto de vista da psicanálise lacaniana	Euza Aparecida da Silva Moreira - 2017	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
DISSERTAÇÃO	As trajetórias de “jovens trans” na fronteira Brasil/Bolívia: (in)visibilidade nas escolas públicas de Corumbá (MS).	Sanderson Fardim Fernandes - 2018	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Fonte: Catálogo de teses e dissertação – CAPES (criado pelos autores)

Foi constatado que, mesmo os temas não tendo com a mesma amplitude que o trabalho em questão, não resta dúvidas de que ele tem sua funcionalidade e sua importância. Nesse rol, foram 13 dissertações e 2 teses abordando temas diversos sobre a transexualidade. Com isso, fica clara a figura da mulher trans na sociedade e na condicionante de tratá-las como polo passivo do crime de feminicídio.

Considerações Finais

Diante da busca bibliográfica e investigações acerca do tema, foi exposto uma breve concepção histórica sobre o Feminicídio e a luta das mulheres para que essa violência custasse algo aos agressores. Foi abordada as Leis que ajudam, de certa forma às mulheres em casos de violências e homicídios (Lei Maria da Penha – 11.340/2006 e Lei do Feminicídio -13.104/2015). Com base nessa visão histórica, foi possível

realiza uma busca no G1 (Monitor da Violência) que relata casos de feminicídio em todo o território nacional. Assim, a busca foi realizada dentre os anos de 2015 a 2019. Não haviam dados do ano vigente (2020).

Para ter uma noção a respeito do tema, na segunda parte do trabalho foi estudado a conceituação acerca do que é o transexual e suas características. Assim, foi possível fazer a relação entre todas as representações que existe, como o homossexual, bissexual, travesti, intersexual, queer e assexual no qual englobam a sigla GLBTQIA+. O sinal de (+) representando as possíveis representações dentro desse grupo que só tende a crescer. Torna-se um apoio a mais a quem se sente discriminado e excluído da sociedade.

Diante disso, foi possível, também, realizar uma busca na Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) que tem como prerrogativa ajudar instituições que resguardam as vidas de quem não tem onde viver e amparam com solicitude os travestis e transexuais. Nesta pesquisa trouxe casos de assassinatos acerca dos transexuais no Brasil. Nesse caso, o nome dado é transfobia ou transfeminicídio. Os dados são alarmantes e geram desconforto principalmente àqueles que desejam enfrentar sua identidade e condição de vida. Nesse rol, não se tem tantas leis que assegurem os transexuais em relação a assassinatos.

No terceiro tópico, trouxe-se a representação da mulher transexual como polo passivo da qualificadora do feminicídio. Assunto que ainda gera bastante caso pelo fato de haver juristas que não as colocam como sendo mulher pela representação biológica. Outros, no entanto, afirmam que, legalmente, elas são mulheres, visto que assumem o papel de mulher na sociedade e sua identidade é assumida como sendo do gênero feminino. Nesse ponto, torna-se uma questão extremamente delicada pois nem todas as transexuais mulheres fizeram ou irão fazer a cirurgia de reversão, sendo isso apenas um detalhe a ser tratado. A transexualidade é maior

representada pela vertente psicológica. Por isso, a cirurgia não uma questão importante, bem como o registro nas instâncias civis.

Para alguns juristas, como já mencionado, é essencial que se tenha algum registro sobre a nova identidade, para tanto, conta-se com a mudança de nome e para os que querem ir além, fazem a cirurgia. Contudo, ratifica-se que não é *sine qua non* para que elas ou eles sejam configurados como transexuais. A transexualidade é algo a ser construído com tempo, sendo assim, é imprescindível que a mulher transexual tenha uma ampla proteção legal, proteção esta, sem quaisquer imposições, seja de registro em cartório de mudança de nome, ou cirurgias, posto que, o ser, a mulher transexual, vai além dessas classificações ao longo deste trabalho apresentadas, por hora, ainda discutidas. Esse trabalho busca humanizar mais ainda o Direito, a Justiça em prol da igualdade do ser humano.

Referências

- ANTUNES, M. A. F. **Violência e vítimas em contexto doméstico**. In C. MACHADO & R. A. GONÇALVES (Ed.), *Violência e vítimas de crimes*. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.
- ANTUNES, P. P. S. **Travestis envelhecem?** São Paulo: Annablume, 2013.
- ANTRA. **Associação Nacional de Travestis e Transexuais**. Disponível em: <https://www.facebook.com/antrabrazil/>. Acesso em 14 jul. 2020.
- BANDEIRA, L. **Feminicídio a última etapa do ciclo de violência contra mulher**. Brasília, 2013. Recuperado de <http://www.compromissoeatitude.org.br/feminicidio-a-ultimaetapa-do-ciclo-da-violencia-contra-a-mulher-por-lourdes-bandeira/>
- BARRETO, L. E. C. M. **Violência contra a mulher: o feminicídio no Brasil** (Lei n.13.104/2015) e um comparativo com a Lei n. 11.340/2006 (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Tiradentes – UNIT, Aracajú, SE, Brasil, 2015.

BARROS, F. D. **Estudo Completo do Femicídio**. Editora Impetus. 2015 Disponível em: <http://www.impetus.com.br/artigo/876/estudocompleto-do-femicidio> Acesso em 19. Jul. 2020.

BARROS, F. D. **Femicídio e neocolpovuloplastia**: As implicações legais do conceito de mulher para os fins penais. 2014. Disponível em <https://franciscodirceubarros.jusbrasil.com.br/artigos/173139537/femicidio-eneocolpovuloplastia-as-implicacoes-legais-do-conceito-de-mulher-para-os-finspenais> Acesso em 22 de jul de 2020.

BITTENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal parte especial 2**: crimes contra a pessoa. 16 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. **Casa Civil da Presidência da República. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm

BRASIL. **Casa Civil da Presidência da República. Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995**. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm

BRASIL. **Decreto-Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Lei do Femicídio**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm . Acesso em: 15. jul. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Resp: 1626739/RS 2016/0245586-9**. Relator: Ministro Luis Felipe Salomão, data de Julgamento: 09/05/2017, T4 - Quarta turma, data de Publicação: DJe 01/08/2017).

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Processo n.º 201103873908**. Indiciado: Carlos Eduardo Leão. Vítima: Alexandre Roberto Kley. Juíza Ana Cláudia Veloso Magalhães. Anápolis. Decisão em 23 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.tjgo.jus.br/decisao/imprimir.php?inoid=2251460> . Acesso em 22.jul. 2020.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Mandado de Segurança nº 209736161.2015.8.26.0000**. Relatora Desembargadora Ely Amioka. 9ª Câmara de Direito Criminal. Acórdão em 08 de outubro de 2015. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/wpcontent/uploads/2016/03/TJSP_AcordaoMS_0810210LMPtrans.pdf . Acesso em 22. jul. 2020.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. **HC nº 1.0000.09.513119-9/000**. Relator: Des. Júlio Cezar Gutierrez. Julgamento em: 24 de fevereiro de 2010.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. (TJ-RS - **AC: 70071007363** RS, Relator: Sérgio Fernando de Vasconcellos Chaves, Data de Julgamento: 26/10/2016, Sétima Câmara Cível, Data de Publicação: Diário da Justiça do dia 03/11/2016) Disponível em <https://tjrs.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/401563108/apelacao-civel-ac-70071007363rs?ref=serp> .Acesso em 22 de jul 2020.

COULANGES, F. **A Cidade Antiga**. São Paulo: Hemus, 1996.

COSTA, A. A. **Gênero, Poder e Empoderamento das mulheres**. 2008. Disponível em: http://www.adolescencia.org.br/empower/website/2015/imagens/textos_pdf/Empoderamento.pdf . Acesso em: 27 abr. 2020.

CUNHA, R. S. **Manual de direito penal**: parte especial (arts. 121 ao 361). 8 ed. Salvador: JusPODIVM, 2016.

CUNHA, R. S. **Lei Do Femicídio**: Breves Comentários. 2014. Disponível em <https://rogeriosanches2.jusbrasil.com.br/artigos/172946388/lei-do-femicidiobreves-comentarios> Acesso em 22 de ju de 2020.

CHAPMAN, G. **As cinco linguagens do amor**: como expressar um compromisso de amor ao seu cônjuge. São Paulo: Mundo Cristão, 2006.

D'ALONSO, G. L. **Trabalhadoras brasileiras e a relação com o trabalho**: trajetórias e travessias, 2008. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000400003

DINIZ, H. M. **O Estado Atual do Biodireito**. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

DINIZ, P. G. **Transexual pode ser Vítima no Femicídio**. 2015. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17916&revista_caderno=3 . Acesso em: 27 Abr. 2020.

DUARTE, B. H. **Princípios do processo civil: noções fundamentais**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo Método, 2012.

ELUF, L. N. **A paixão no Banco dos Réus: casos passionais célebres de Pontes Visgueiro a Pimenta Neves**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FREUD, S. **Alguns mecanismos neuróticos no ciúme, na paranoia e no homossexualismo** (Vol. 19). Rio de Janeiro: Imago, 1992.

G1, São Paulo. **MP oferece primeira denúncia por feminicídio de transexual em SP**. Disponível em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/10/mp-oferece-primeira-denuncia-por-femicidio-de-transexual-em-sp.html> > .Acesso em 22 de jul de 2020.

GONÇALVES, V. E. R. **Curso de direito penal - Parte especial (arts. 121 a 183)**. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

GONÇALVES, V. E. R. **Direito Penal Esquematizado: Parte Especial**. 8, ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GOMES, I. S. **Femicídios e possíveis respostas penais: dialogando com o feminismo e o direito penal**. Centro de Ciências Jurídicas, 2015, p. 188-218. Recuperado de <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ged/article/view/24472/13619>

GRECO, R. **Código Penal Comentado**. 11. ed, Niterói, RJ: Impetus, 2017.

_____. **Código Penal: comentado**. 10. ed. Niterói: Impetus, 2016.

_____. **Curso de Direito Penal**. V. 3. Niterói, RJ: Impetus, 2006.

HIRIGOYEN, M. **A Violência no Casal:** da coação psicológica à agressão física. (M. H. Kuhner, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

JESUS, G. J. **Orientações sobre Identidade de Gênero:** conceito e termos. 2. ed. Brasília, 2012.

LENZA, P. **Direito Constitucional Esquemático.** 23 ed. São Paulo, Saraiva, 2019.

MACHADO, L. Z. **Sexo, estupro e purificação.** 2000. Recuperado de <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie286empdf.pdf>.

MACHADO, M. R. A. **A violência doméstica fatal:** o problema do feminicídio íntimo no Brasil. Brasília: Ministério da Justiça, 2015.

MANITA, C., RIBEIRO, C. & PEIXOTO, C. **Violência Doméstica:** Compreender para intervir. Guia de boas práticas para profissionais de instituições de apoio à vítima. Lisboa: Comissão para Cidadania e Igualdade de Gêneros, 2009.

MARCON, S. S.; ELSEN, I. **Estudo intergeracional da violência no cotidiano familiar.** Texto e contexto, v.8, n.2, 1999, p. 468-474.

MATOS, M. & PARADIS, C. G. **Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro.** Dossiê O gênero da política: feminismos, estado e eleições. Cadernos, 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n43/0104-8333-cpa-43-0057.pdf>

MELLO, A. R. **Breves comentários à Lei 13.104/2015.** Revista dos Tribunais. v. 958/2015, p. 273-290, ago. 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, E. Q. **O Transexual e o crime de feminicídio,** 2013. Disponível em <https://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI248860,51045O+transexual+e+o+crime+de+feminicidio> Acesso em 22 de jul de 2020.

PASINATO, W. Diretrizes nacionais. Femicídio. **Investigar, processar e julgar com a perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres**. Brasília: ONU Mulheres, 2016.

PRADO, D. **Conquista**: com sanção presidencial, feminicídio é tipificado no Código Penal brasileiro, 2015. Portal Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha. Recuperado de <http://www.compromissoeatitude.org.br/conquista-com-sancao-presidencial-femicidio-e-tipificado-no-codigo-penal-brasileiro/>

REDE NACIONAL FEMINISTA DE SAÚDE. Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos. **Violência doméstica**: a face perversa das relações de gênero. São Paulo, 2002.

RODRIGUES, A. S. C. **Feminicídio No Brasil**: uma reflexão sobre o direito penal como instrumento de combate à violência de gênero (Monografia). Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil, 2016.

ROMERO, T. I. **Sociología y política delfemicidio**: algunas claves interpretativas a partir de caso mexicano. Revista Sociedade e Estado. 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/se/v29n2/o4.pdf>.

RUSSEL, D.; CAPUTTI, J. **Feminicídio**: a política da morte de mulheres. Nova York, Twayne Publisher, 1992.

SAFFIOTI, H. I. B. **A Mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. V. 4. Petrópolis: Vozes 1976.

SANTOS, W. E.; GRECO, R. **Código Penal Comentado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2016.

SEGATO, R. L. **Qué es un feminicidio**: notas para un debate emergente. Revista Mora, 401, 2 - 11. 2006. Recuperado de <http://cuentaconmigo.org.mx/articulos/segato.pdf>

SENADO FEDERAL. **Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher**. Relatório Final. Brasil, 2014. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/relatorio-final-dacomissao->

parlamentar-mista-de-inquerito-sobre-a-violencia-contra-as-mulheres Acesso em: 19. Jul. 2020.

SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição administrativa, Brasília, 2012.

SCHRAIBER, L. B. & OLIVEIRA, A. F. **Violência de gênero como uma questão de saúde: a importância da formação de profissionais**. Jornal da Rede Saúde, 1999.

TELES, M. A. A. & MELO, M. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

UNESCO. **Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos: da teoria à prática**. Brasil: Edições Unesco, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122990por.pdf> . Acesso em: 20. jul. 2020.

VIEGAS, C. M. A. R.; RABELO, C. L. A.; POLI, L. M. **Os Direitos Humanos e de personalidade do transexual: prenome, gênero e a autodeterminação**. Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVI, n. 110, 2013. Disponível em http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?artigo_id=12914&n_link=revista_artigos_leitura Acesso em 22 de jul. de 2020.

ZAGONEL, L. R. O. **Transexualidade & Femicídio: a Luta por Igualdade e o Reconhecimento como Sujeito Passivo**. Disponível em <https://seer.utp.br/index.php/h/article/view/772> Acesso em 22 de jul de 2020.

Capítulo 26

Ressignificando o brincar na educação infantil

*Angela Maria Leonardo Silva*¹

Introdução

A infância é a fase mais marcante do ser humano. Todos nós já passamos por ela e trazemos na memória momentos bons ou ruins que ficaram registrados em nossa vida. Quem não se lembra de um brinquedo preferido? Quem não sente saudades dos encontros com os amigos da escola ou vizinhos para brincarem de pega-pega, esconde-esconde, casinha, roubar bandeira, pular elástico ou amarelinha? Esta é a fase do brincar, do faz de conta, da imaginação fluir e criar mundos ou amigos imaginários.

“Numa viagem, intergaláctica
Pela galáxia da imaginação
A bordo de uma astronave
Onde eu sou o capitão
Ou numa festa em um castelo
Rodopio, giro de peão
Vão chegando os convidados
Numa bolha de sabão” (PALCO DE BRINQUEDOS, 2019)

Na infância, quem frequentou a escola entre dois a seis anos de idade, talvez tiveram a oportunidade de vivenciar experiências que valorizavam as brincadeiras e os brinquedos como forma de educar. Mas, muitos nem frequentaram escola na infância, por conta da não oferta de vagas para

¹ E-mail: leonardoangela@outlook.com/Fone: (98) 98883-2431/Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq/0476800795521365>

este público e adentraram diretamente no ensino formal a partir dos sete anos de idade; mas, com certeza tiveram seus momentos de divertimento, brincadeiras e imaginação.

“Brincando a gente inventa
Cria, descobre, conquista
Num palco de brinquedos
Toda a criança é artista
Nos encontramos com dinossauros
Muito famintos, que vamos fazer?
Brigadeiros de massinha
Todos eles vão comer” (PALCO DE BRINQUEDOS, 2019)

Entendemos que na infância a criança é desafiada a conhecer a si mesma e os outros, compreender o mundo em sua volta e vivenciar situações que ajudarão no seu equilíbrio físico e mental. O brincar, as brincadeiras, os jogos, enfim o lúdico servirá de instrumento de conexão entre o mundo real e o imaginário, que dará a criança condições de desenvolver todas as suas potencialidades.

Definido criança, brincadeira, brincar e Educação Infantil

A criança é um ser de pouca idade, que tem imensos desafios a conquistar, conhecer o mundo e aprender culturas pré-estabelecidas pela humanidade, se adaptar às rotinas sociais da comunidade a qual está inserida. Mas para entendermos melhor vejamos o que nos diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): “A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura, em um determinado momento histórico” (RCNEI, 1998, v. 1 p. 21).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) define a criança como: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEIs, 2010, p.12).

Estes conceitos de criança nos fazem refletir sobre que tipo formação sociocultural estamos propiciando a ela, quais concepções estão alinhadas para a construção de sua identidade, Quais valores são sendo agregados, e que devem ser levado em conta o respeito a diversidade cultural, étnica e religiosa.

A brincadeira é parte inerente das vivências da criança. Vem como forma de se adaptar ao meio, está presente nas interações e nas descobertas do próprio mundo ao seu redor. A wikipedia define: “Brincadeira é a ação de brincar, de [entreter](#), de [distrair](#). Pode ser uma brincadeira recreativa como brincar de "[esconde-esconde](#)". É uma forma de [jogo](#) livremente estruturada que geralmente inclui [encenação](#), substituição de objetos e comportamento não-litera” (WIKIPÉDIA, 2012). Já o RECNEI nos diz que:

“A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se” (RECNEI, 1998, v. 1 p. 27).



Crianças brincando com bolhas de sabão/Foto: Getty Images (novaescola.org.br/contexto/18076)

A professora Kishimoto, em uma entrevista para o *Jornal do Professor* (Universidade de São Paulo/USP), fala que: “A brincadeira é o resultado de ações conduzidas por regras, em que se pode usar ou não objetos, mas que tenha as características do lúdico: ser regrado, distante no tempo e no espaço, envolve imaginação, dispor de flexibilidade de conduta e de incerteza” (KISHIMOTO, 2009).

Kishimoto também nos diz que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). Brincar, pois, é uma atividade humana que possibilita às crianças o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Através da imaginação elas aprendem conceitos, desenvolvem capacidades como: atenção, observação, imitação e memória. Resolvem problemas e conflitos através das interações e experimentações de regras e papéis sociais.

As crianças através do brincar e das brincadeiras, utilizando a imaginação e a fantasia aprendem bastante sobre as relações sociais, sobre

si mesmas e sobre o outro. Compreendem a dinâmica das interações com os colegas, com a professora e com sua família. Enfim, aprendem a viver em sociedade, expressando suas ideias e seus sentimentos. Elas seguem portanto aprendendo, construindo, contribuindo e transformando o imaginário, o simbólico em ações reais do cotidiano.

A Educação Infantil, que anteriormente era conhecida como educação “pré-escolar”, ou seja, etapa que preparava as crianças para o ingresso na escolarização formal do Ensino Fundamental, só passou a fazer parte integrante da Educação Básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996. Com esta lei, a Educação Infantil obteve importância similar ao ensino fundamental e médio, através de políticas públicas voltadas para esta etapa de ensino. As DCNEIs definem a educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches, e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino submetido a controle social (DCNEIs, 2010, p. 12).

Portanto, as crianças pequenas ganham o direito à educação formal oferecida pelo poder público, onde ampliam-se as ofertas de matrículas para as crianças da creche (0 a 3 anos) e para a pré-escola (4 a 5 anos), possibilitando às famílias o apoio no cuidar e no educar através de vivências com os eixos norteadores: interações e brincadeira. A Educação Infantil, pois, torna-se uma etapa da educação básica importante para o desenvolvimento de competências e habilidades das crianças.

Teorias sobre o brincar

O brincar e as brincadeiras inicialmente parecem temas sem importância, por se tratar de ações corriqueiras do cotidiano das crianças. Elas as utilizam geralmente como forma de distração e divertimento, seja em grupo ou individual, seja com artefatos comprados em lojas ou com uma simples tampinha de garrafa; a criança explora todas as suas potencialidades: imaginação, criatividade, invenção, imitação, dentre outras. Mas, o brincar na infância é tão primordial, se torna tão essencial na vida das crianças que muitos estudos e pesquisas se debruçaram com o objetivo de compreender essa dinâmica do brincar na vivência das crianças e de como o lúdico possibilita o desenvolvimento pleno das mesmas.

Assim, trazemos alguns teóricos que com seus estudos e teorias nos fazem compreender melhor a importância do brincar, das brincadeiras, dos jogos e do lúdico na infância. Iniciaremos pelas teorias filosóficas, onde destacamos o filósofo Froebel, que observou as potencialidades da criança e valorizou a liberdade, esperteza da mesma, explorando suas capacidades por meio de brincadeiras e representações simbólicas. Considerado como o “psicólogo da infância”, soube compreender comportamentos e manifestações infantis. Sua teoria fala da educação do indivíduo como um processo que não se separa as etapas do desenvolvimento humano: infância, juventude e maturidade. Segundo Kishimoto:

Froebel mostra a unidade entre o homem, seu criador e a natureza, sua conexão interna, aponta como a educação pode garantir essa unidade, desde a infância, por meio da natureza. Valoriza a individualidade do ser humano, que se completa na coletividade. Ao perceber a unidade ou continuidade entre infância, juventude e maturidade, verifica a necessidade de educar a criança desde que nasce para garantir o pleno desenvolvimento do ser humano (KISHIMOTO, 2016, P. 60).

Para Froebel, o brincar é a parte mais importante da infância, pois, trabalha a representação dos impulsos internos e necessidades da criança. Nesta perspectiva, o jogo e a brincadeira se tornam instrumentos que favorecem a aprendizagem, desenvolve a inteligência e também pode auxiliar os estudos escolares. E para as crianças pequenas, aprender através do lúdico torna-se mais prazeroso, elas se envolvem e participam das atividades naturalmente e sentem-se livres em colaborar oralmente, intervir e expressar seus sentimentos.

Temos também John Dewey, filósofo e educador que postulava a sua teoria fundamentada na “perspectiva ético-religiosa da democracia como única forma de vida digna de seres humanos” (AMARAL, 2016, p. 80). Ele acreditava no potencial humano, na inteligência, na capacidade de cooperação e transformação, ou seja ele acreditava na vida social da humanidade.

Em relação a educação formal, Dewey deixa claro que as crianças devem ser atendidas de maneira que as interações sociais na escola favoreçam a plena comunicação entre elas, com os adultos e com o meio, potencializando as vivências democráticas em comunidade dentro e fora das instituições escolares. Segundo Amaral:

Na opinião de Dewey, todos os povos em todos os tempos contaram com os jogos como parte importante da educação de crianças, especialmente de crianças pequenas. O jogo é tão espontâneo e inevitável que, a seu ver, poucos pensadores educacionais atribuíram a ele em teoria o lugar de destaque que sempre ocupou na prática, ou mesmo, poucos tentaram descobrir, se as atividades naturais de jogo das crianças oferecem sugestões que possam ser adotadas pela escola (AMARAL, 2016, p. 99).

O jogo, o brincar, as brincadeiras na concepção deweyana propiciam às crianças aprendizagens prazerosas através da representação, imitação de ações do cotidiano social da criança. Alerta também para que estas vivências nas instituições escolares tenham como parâmetros as vivências de brincadeiras realizadas fora delas, para que haja esse elo social, para que a criança tenha boas aprendizagens que as ajudem no desenvolvimento físico, intelectual, na aceitação e no respeito ao outro.

Este teórico coloca ainda o professor como mediador, incentivador, que propicia às crianças jogos e brincadeiras que irão ajudar no desenvolvimento infantil. A criança brinca, interage, se diverte, aprende através das representações simbólicas, se sente parte integrante de sua comunidade escolar ou social, é reconhecida como indivíduo importante em seu meio e se torna protagonista das atividades lúdicas propostas. É importante ressaltar que, devemos colocar a criança como participante do processo e não apenas executora de tarefas propostas pelo professor; a participação ativa da mesma se faz imprescindível na escolha das brincadeiras, dos jogos e expressando suas opiniões.

Temos também alguns teóricos representantes da psicologia que nos ajudam a compreender como se dar este processo do brincar na infância. Iniciaremos falando de Henri Wallon, filósofo, médico e psicólogo francês, que contribuiu de maneira significativa com suas teorias para a educação. Seus estudos foram baseados fundamentalmente em três campos funcionais: Motor, afetivo e cognitivo, considerados por ele indissolúveis, porque um depende do outro para se desenvolver na infância. Sobre o brincar Dantas destaca:

Diz-nos Wallon que, entre um e três anos, o desenvolvimento atravessa um período sensorio motor/projetivo, isto é, sensorial e simbólico. Ele tem fome de espaço explorável e objetos manipuláveis, que permita os avanços da

autonomia motora. Brincar de andar, de pular, brincar de subir e descer, de pôr e tirar, de empilhar e derrubar, de fazer e desfazer, de criar e destruir. Educar neste momento é sinônimo de preparar o espaço adequado, o espaço “brincável”, isto é, explorável (DANTAS, 2016, p. 117).

Neste período a criança procura se conhecer e descobrir o mundo ao seu redor, o jogo simbólico deve ser ensinado utilizando o corpo, os sons, a linguagem oral e objetos do universo e vivência de cada criança. Pois, cada uma possui a sua subjetividade e percepção do mundo em sua volta.

Nos anos que se sucedem (4 anos aos 6 anos), designados pela teoria walloniana de personalistas, a criança consegue distinguir o ‘eu’ e o ‘outro’, percebe que faz parte de um universo, reconhece seu corpo e demonstra seus próprios interesses. O reconhecimento do ‘eu’ entra em evidência. Nesta fase as brincadeiras devem ser ampliadas levando em conta a ‘expressão de si’: representar histórias que envolvam a magia, fantasiar-se, dançar, cantar, realizar pinturas e esculturas, etc., ou seja, brincadeiras relacionadas a arte em geral.

Lev Vygotsky, psicólogo, que em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da aprendizagem enfatizou a importância das relações sociais nesse processo, o qual deu origem a corrente de pensamento chamada de Sócio Construtivista. Sua teoria também destaca a escola, que tem papel fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças.

Cerisara nos diz que: “Segundo Vygotsky, a realidade assume um papel junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora que com ela se relaciona, e este mecanismo pode ser melhor compreendido a parti de diferentes formas de vinculação existente entre a fantasia e o real na conduta humana” (CERISARA, 2016, p. 126). Essas formas de vinculações seriam: A imaginação sempre parte de uma experiência da própria criança, a construção de sentidos imaginários

sugeridos por experiências vivenciadas por outras pessoas e a imaginação influenciada pelos sentimentos ou os sentimentos influencia a imaginação. Portanto, a criação humana, segundo Vygotsky, está na simbiose do pensamento e do sentimento que faz surgir o novo. Assim, criaram-se as ferramentas tecnológicas, as artes e as descobertas científicas.

Em relação às brincadeiras, Vygotsky destaca alguns elementos importantes que são: a imaginação, a imitação e a organização das regras. Brincar é prazeroso para as crianças, ajuda a compreender situações do seu ambiente, desenvolve a linguagem oral, fortalece relações sociais e elas aprendem a lidar com seus sentimentos e emoções.

Jerome Bruner, psicólogo, considerava que a cognição está relacionada diretamente com a cultura e a educação. Em sua teoria ele defende que a aprendizagem se dá através de um processo ativo que relaciona conhecimentos anteriores e atuais, o qual o aprendiz constrói novas ideias. Este conhecimento, através dos esquemas mentais, oportuniza o indivíduo a organizar e dar novo significado que lhe permite ir além, construindo outros conhecimentos.

Para Kishimoto (2016), Bruner via o jogo como uma forma de ruptura dos padrões do comportamento social, pois apresentava regras, diferente do cotidiano o qual o indivíduo estava inserido. Assim, Ele sugere que o jogo deva acontecer de maneira acolhedora, familiar, sem tensão, onde o indivíduo se sinta seguro. Portanto, a criança imitando o adulto, conseguirá através do brincar adquirir conhecimentos. “A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e da punição” (KISHIMOTO, 2016, p. 140).

Bruner em suas obras, consegue analisar o brincar que está relacionado diretamente com a aquisição de regras e o desenvolvimento da linguagem. Ao brincar a criança utiliza através do lúdico estratégias

mentais que exploram o seu saber, sua criatividade e tem possibilidades de resolver problemas. Para Kishimoto, “ao brincar, a criança não está preocupada com resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres” (KISHIMOTO, 2016, p. 143).

Mas, o brincar não é uma ação inata da criança. Assim, como a linguagem oral ou os movimentos corporais humanos (andar, correr, sentar...) são aprendidos com a convivência social, também o brincar deve ser ensinado a ela. A brincadeira faz parte da cultura dos povos e temos uma diversidade delas; em cada região, comunidade ou grupo específico como: os quilombolas, os indígenas, os ribeirinhos, dentre outros, possuem suas peculiaridades em relação ao brincar. Por isso, como nos lembra Kishimoto (2016), a criança precisa do adulto para que haja a mediação, a interação a troca de conhecimentos. E na escola as crianças pequenas também precisam do professor para ensinar a brincar e mediar o conhecimento através das atividades lúdicas.

Sigmund Freud, médico neurologista, psiquiatra e criador da psicanálise. A psicanálise freudiana considera que a criança traz do seio familiar o que ela aprendeu em seu primeiro grupo social: forma de pensar e brincar, carga emocional e comportamental que foram repassados a ela. Assim, a criança chega à escola com muitos conhecimentos já adquiridos do seu convívio familiar. Para ele, através da brincadeira, a criança consegue revelar e superar seus traumas, utilizando o lúdico, consegue representar psiquicamente seus processos interiores. Mrech nos diz que:

Ao brincar, a criança não se situa apenas no momento presente; mas, também, no seu passado e no seu futuro. O brincar, como atividade terapêutica, possibilita que a criança supere a situação traumática. É simbolizando, falando e representando os conteúdos que a perturbam que ela pode nomear e conhecer melhor as situações, ideias, pessoas e coisas (MRECH, 2016, p. 162 e 163).

Portanto, compreende-se o quão se faz necessário possibilitar às crianças as brincadeiras, os jogos, as imitações, o brincar de faz de conta e suas livres expressões. A participação ativa da criança neste processo de educa-las faz-se necessário para que as conheçamos melhor e possamos ajuda-las a desenvolver suas potencialidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o brincar na Educação Infantil

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, proposta pelas DCNEIs e pela BNCC vem ampliar a proposta de educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, que tem o objetivo não apenas de cuidar, mas de educar nos aspectos gerais da pessoa humana. A proposta é pois, ampliar o universo das experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, oferecendo a elas oportunidades diversas de aprendizagens que possam complementar a educação proveniente da família. As DCNEIs propõe ainda que as ações pedagógicas tenha como eixos norteadores na Educação Infantil as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: “Promovam o conhecimento de si e do mundo...”, “Favoreçam a imersão das crianças na diferentes linguagens...”, Possibilitem às crianças experiências de narrativas...”, “recriem, em contextos significativos relações quantitativas...”, incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento...”, dentre outras.

A BNCC nos apresenta seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, que asseguram condições para que elas aprendam através de situações e vivências, que possam participar ativamente e exercer seu papel de protagonista nas interações, descobrindo sua importância no convívio social e aprendendo com os desafios e com as construções coletivas. Assim, são direitos da

criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Portanto, faz-se necessário:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, p. 38).

Assim, todas as instituições infantis, tanto as públicas quanto as privadas, devem por excelência favorecer um ambiente acolhedor, com espaços preparados para as crianças e favorecendo suas idades, respeitando sua diversidade e o grupo social a qual faz parte. “Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (DCNEIs, 2010, p. 17), para que se utilizem do brincar e das brincadeiras como forma de aprendizagens.

Vale ressaltar que além da organização dos espaços (com mobiliário adequado), dos materiais didáticos-pedagógicos e do tempo escolar para as crianças pequenas, deve-se ter o cuidado também na organização da rotina; tendo em vista a proposta pedagógica da instituição infantil elaborada e referendada na observância das DCNEIs.

Considerações finais

O brincar tem novo significado na Educação Infantil quando entendemos que, além de fazer parte das vivências das crianças, de encanta-las e diverti-las, elas se utilizam desta ferramenta para conhecer a si mesmo e o mundo em que vivem. As brincadeiras favorecem as interações, possibilitando a convivência social das crianças e desenvolvendo todas as suas potencialidades motoras, psíquicas, intelectuais e inventivas.

Assim, podemos dizer que o brincar e a brincadeira são importantes para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos e que priva-la destas experiências lhes causam mazelas pra toda a vida. Por esta razão, a brincadeira torna-se eixo norteador da Educação Infantil brasileira.

Mas, não se trata apenas do “brincar por brincar”, O planejamento e as intenções desta proposta de brincadeiras para as crianças devem ser levadas a sério, e o professor torna-se mediador destas atividades lúdicas que vão tecendo e constituindo a infância através de vivências enriquecedoras. As instituições que atendem as crianças pequenas devem pautar toda sua organização norteadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, que são documentos oficiais que tratam da Educação Infantil em nosso país.

Estas propostas valorizam as crianças enquanto seres humanos que necessitam de cuidados, atenção e educação. Privilegia a brincadeira como forma da criança aprender a ser e conviver com os outros, construindo seus próprios conceitos de mundo; deixa também evidente que nos primeiros anos de vida elas possam viver sua infância de verdade, que os adultos não as massacrem com rotinas escolarizadas, que posteriormente podem até afasta-las da escola formal. Como nos diz a Bíblia: “Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo dos céus...” (BÍBLIA, Ec. cap. 3, 1, P. 818); assim, na infância o tempo é de usar a imaginação, de brincar e aprender a ser criança, é o tempo do ‘faz de conta’, é o tempo de colorir a vida com tintas de todas as cores, é o tempo de sonhar.

Referências

- AMARAL, M. N. de C. P. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. *In*: Tizuco Morchida Kishimoto (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 79-107.
- BÍBLIA, A.T. Eclesiastes. *In*: Bíblia sagrada. Português. **Bíblia Sagrada**. Versão dos Monges de Meredsous (Bélgica) pelo Centro Bíblico Católico. (Revista por Frei José Pereira de Castro, OFM), São Paulo: Editora “Ave Maria”, Edição Claretiana, 1982, 43. ed., p. 818.
- BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. V. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110_518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25. Maio. 2021.
- BRINCADEIRA. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [São Luís, MA: publicação na Wikipédia, 2012]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Brincadeira>. Acesso em: 18. Maio. 2021.
- CECÍLIO, Camila. **Crianças brincando com bolhas de sabão**. Foto: Getty Images, 2019, il. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18076/bncc-na-pratica-como-garantir-o-direito-de-brincar-na-educacao-infantil>. Acesso em: 17. Maio. 2021.
- CERISARA, A. B. De como o pai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu! *In*: Tizuco Morchida Kishimoto (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 123-138.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. *In*: Tizuco Mochida Kishimoto (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 111-121.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In*: Tizuco Mochida Kishimoto (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 56-78.

_____, T. M. Bruner e a brincadeira. *In*: Tizuco Mochida Kishimoto (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 139-153.

_____, Tizuco Mochida. Brincar é diferente de aprender. **Jornal do Professor**. Universidade de São Paulo, Ed. 18 – Brinquedos Educativos, 27. Abr. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudojornal.html?idConteudo=453>. Acesso em: 19. Maio. 2021.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. *In*: Tizuco Mochida Kishimoto (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 155-172.

Palco de Brinquedos. [Compositor e intérprete]: Chaps Melo. Pernambuco: Mundo Bitá, 2019.

Capítulo 27

A educação das relações étnico-raciais: mecanismos de combate ao preconceito e a discriminação racial

*Michel Victor de Castro da Silva
Leandra Luiza Gomes do Nascimento*

1. Introdução

O contexto social brasileiro está marcado por um significativo fator de desigualdade racial, nesse sentido, o Estado necessita de ações afirmativas que valorizem e diminuam as desigualdades étnico-raciais no país. Algumas bases ideológicas, conforme afirma Gomes (2005), criam a imagem de “paraíso racial”, como tentativa de minimizar os impactos sociais gerados por essa disparidade entre negros e brancos na educação, no mercado de trabalho e na saúde, sobretudo nas condições de vida da população negra. Segundo Gomes:

(..), a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. Outras vezes, mesmo que as pessoas e o próprio poder público tenham conhecimento da distorção presente no discurso da harmonia racial brasileira, usam-na política e ideologicamente, argumentando que não existe racismo no Brasil (...). (GOMES, 2005, p.56-57).

O mito da democracia racial é uma corrente ideológica que fundamenta seus argumentos na total negação da desigualdade racial

entre brancos e negros, assim perpetuando o preconceito, estereótipos, e as discriminações que são fatores associados ao racismo que “também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira”. (GOMES, 2005, p.52).

A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos. O uso destes, muitas vezes, causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e, dependendo da área do conhecimento e do posicionamento político dos mesmos, pode até gerar desentendimentos. (GOMES, 2005, p.39).

Nessa perspectiva, conforme afirma o “IBGE,2018”, é relevante ressaltar que o combate às desigualdades sociais no Brasil tem sido objeto de estudiosos e formuladores de políticas públicas envolvidos no diagnóstico e na execução de medidas para sua redução. Entre as formas de manifestação dessas desigualdades, a cor ou raça ocupa espaço central nesse debate, pois envolve aspectos relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, que produziu importantes clivagens ao longo da história do País. Como consequência, há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena, como demonstram diferentes indicadores sociais que vêm sendo divulgados nos últimos anos (IBGE.SÍNTESE,2018, CENSO..., 2012).

Analisando a situação da população Negra no Brasil nos valem de referenciais que nos auxiliam na compreensão da temática, nesse sentido, como fundamentação teórica, os estudos de DIAS & BRITO (2008), GADOTTI (1992), GOMES (2001, 2005), LIMA (2012), MOEHLECKE (2002) e MUNANGA (2004). Para compreensão de dados estatísticos, catalogados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os séculos XIX e XX, foi contemplado NASCIMENTO (2016), que

através de sua pesquisa apresentou um panorama histórico, assim evidenciando a discrepância existente na distribuição da renda, nas oportunidades de emprego e nas elevadas taxas de analfabetismo entre pretos e pardos com relação aos brancos. Ressaltando que as contribuições de PALUMBO (1994), SANTOS (2002, 2009), forem essenciais para a compreensão de que as ações afirmativas e a educação têm um importante papel no combate preconceito e a discriminação racial na dimensão social brasileira.

2. Desigualdades sociais no Brasil e a implementação das ações afirmativas

A população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca, no que tange às dimensões contempladas pelos seguintes indicadores: mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política. Nesse embasamento podemos ressaltar que as desigualdades étnico-raciais, reveladas na breve série temporal considerada neste informativo, têm origens históricas e são persistentes. (IBGE, 2019, p.12).

Na síntese desses indicadores, algumas informações foram catalogadas pelo IBGE demonstrando algumas informações pelo enfoque da cor ou raça, continuamente, por meio dos resultados das pesquisas domiciliares e *das condições de vida da população brasileira*. (..). Nesse contexto foi elaborado uma comparação de dados estatísticos com relevância aos períodos históricos segundo os censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE, 2019, p.1). Assim como demonstra as estatísticas do gráfico 1:

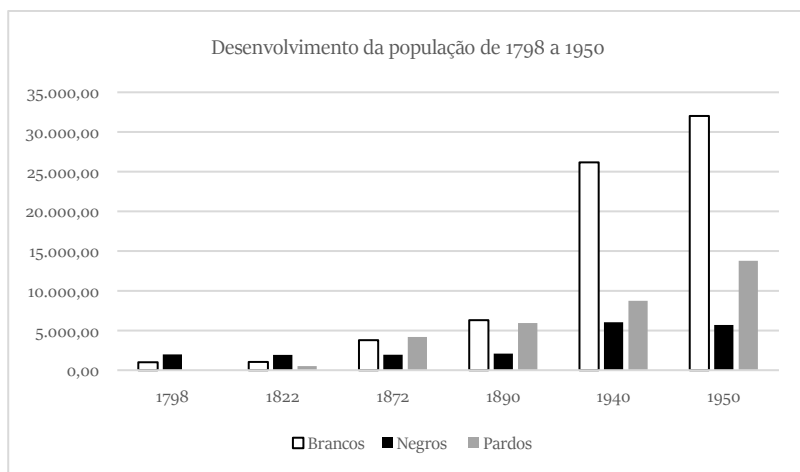


Gráfico 01 - Fonte: IBGE, 1872 - 1950.

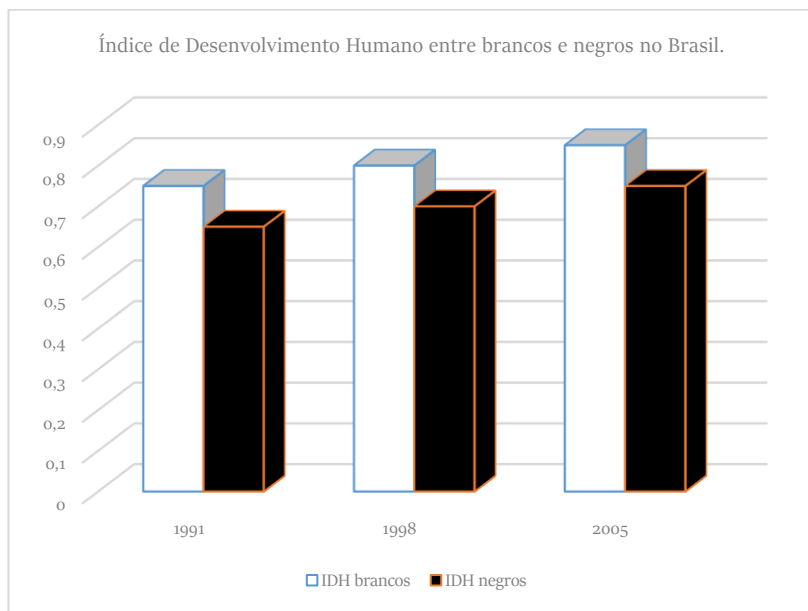
Os dados evidenciam o declínio da população negra (pretos e pardos), em paralelo ao crescimento da branca, conforme a porcentagem de cada grupo demonstrado e agregado aos seus respectivos períodos.

Nesse foco, Nascimento complementa, 2016, com uma significativa observação, que esse caráter revela claramente a tendência das estatísticas pesando forte no prato da balança ideológica racista do embranquecimento da população. (NASCIMENTO, 2016 [1977] p.75 [grifos do autor]).

Na base dessas informações, podemos observar claramente que a sociedade brasileira nutre em suas estruturas ideologias, mecanismos que privilegiam as oportunidades para os brancos no sentido de manter a população negra nas margens sociais, fatores que são evidenciados nas estatísticas pautadas na distribuição da renda, oportunidades de emprego e nas taxas de analfabetismo entre os brancos, pretos e pardos.

Como consequência desses indicadores o Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil apresenta resultados negativos para a população negra

no que tange às pesquisas realizadas por cor e raça. Conforme evidencia o seguinte demonstrativo publicado pela Pnud (2005):



Ao relacionar o IDH do Brasil com o quesito cor e raça dos brasileiros, constata - se que a população negra está em plena desigualdade com relação a da população branca. A evolução do IDH de brancos e negros entre 1991 à 2005 demonstrado no gráfico 2, revela uma diferença constante entre a qualidade de vida da população branca e negra. (SANTOS, 2009, p.18).

Analisando outras estatísticas sobre as desigualdades sociais no Brasil, seguimos com mais algumas evidências apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2018, no que formula a construção de um gráfico composto por temas essenciais à reprodução das condições de vida da população brasileira no mercado de

trabalho, distribuição de rendimento, condições de moradia e educação. (IBGE, 2019, p.12). Dados presente no gráfico 3:

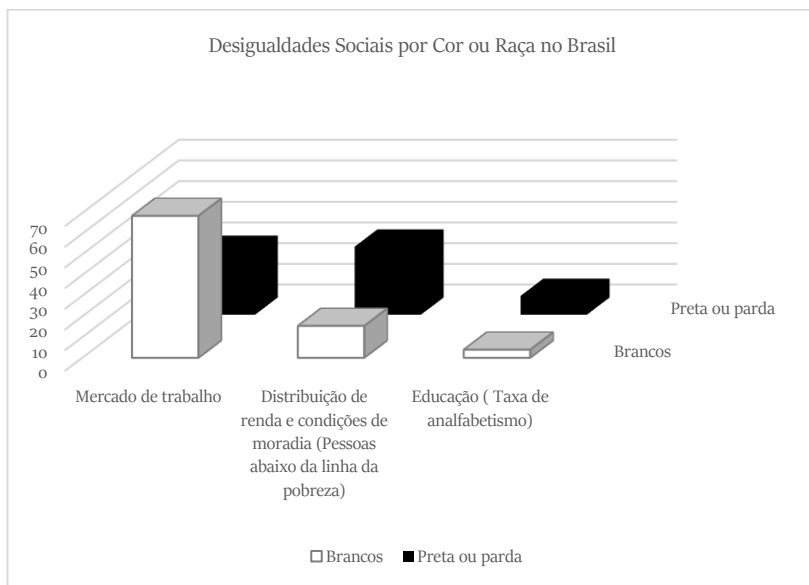


Gráfico 3 - Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Refletindo sobre o demonstrativo presente no gráfico 3, podemos ressaltar que novamente as pessoas pretas e pardas estão em uma plena desvantagem com a população branca. No gráfico os negros (as) são classificados como pretos e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Como justificativa para a mudança dos termos, conforme afirma Gomes (2005 apud SANTOS, 2002), os dados estatísticos produzidos por instituições públicas brasileiras, como o IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante

ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum. (GOMES, 2005 apud SANTOS, 2002, p.13).

No sentido que o racismo no Brasil não faz distinções entre pretos e pardos, gerando fatores que proporcionam as desigualdades étnico-raciais, os censos em sua breve série temporal, têm raízes históricas e são recorrentes ao fluxo temporal. A população de cor ou raça preta ou parda estão nas estatísticas das severas desvantagens sociais em relação à branca em vários segmentos sociais. Condição que proporcionam a sociedade a adotar medidas direcionadas ao reparo dessas desvantagens:

Com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas. MOEHLECKE (2002 apud Munanga, 1996).

As ações afirmativas irão auxiliar as estruturas públicas na superação das desigualdades raciais, em suas variadas dimensões. Nessa distinção a ação afirmativa é caracterizada por Moehlecke (2002), como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado.

Nessas diretrizes, Moehlecke (2002), evidencia pontos essenciais sobre a construção das ações afirmativas no Brasil, assim montando um panorama histórico, onde, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita.

Com bases na implementação de “medidas”, as ações afirmativas, Moehlecke (2002), argumenta que as “medidas” assumiram formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.

Além desses aspectos, Moehlecke (2002), explica que esse processo envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não. Existem ainda as taxas e metas, que seriam basicamente um parâmetro estabelecido para a mensuração de progressos obtidos em relação aos objetivos propostos, e os cronogramas, como etapas a serem observadas em um planejamento a médio prazo.

A avaliação do rumo de políticas tão recentes no Brasil, como o das ações afirmativas, tem necessariamente um caráter temporário e limitações provenientes do contexto político, social e econômico. (MOEHLECKE, 2002, p.209). Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2001, p.6-7)

Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a

discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo as gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço.

Pensando na hipótese das ações afirmativas assumirem um caráter transitório, que pudesse proporcionar às pessoas, a possibilidade de saírem do ensino fundamental e ao finalizar os estudos do ensino médio ingressarem no ensino superior, tendo digerido o impacto que a desigualdade social possa ter provocado em sua história, algumas das ações, medidas e práticas de políticas públicas que vêm sendo executadas no cenário brasileiro ganham cunho positivo a fim de aspirarmos uma equidade, uma oportunidade para todos no campo educacional. (LIMA; TOUBIA, 2015).

Essas afirmações evidenciam alguns aspectos que proporcionam as camadas sociais dominantes a inquietações que promovem de modo intrínseco ações reparatório-compensatórias voltadas a criação de políticas públicas que possam corrigir esse estado de discriminação e desigualdade infringida aos grupos mais vulneráveis, conforme e evidenciado no fluxo histórico. Entende-se por política pública, segundo Palumbo (1994):

De fato, uma política é como um alvo em movimento; não é algo que possa ser observado, tocado ou sentido. Ela tem que ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo. Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Uma lei aprovada no Congresso pode ser observada;

uma decisão tomada em tribunal pode ser lida, assim como também podem ser lidos regulamentos promulgados por departamentos governamentais e memorandos escritos por administradores de agências; a plataforma de um partido político pode ser lida e as declarações de um político podem ser ouvidas. Mas esses elementos sozinhos não constituem uma política. Uma política pública, assim como a política partidária, é complexa, invisível e elusiva.

Faz-se necessário lembrar que uma política pública não apenas se constitui a partir de uma série de ações e comportamentos intencionais, mas também surge das demandas que provocam as manifestações e as ações governamentais que, por sua vez, passam a dar atenção às minorias populacionais que são desfavorecidas por suas características sociorraciais e/ou étnico-racial. A disparidade sociorracial ainda perdura de forma berrante na sociedade Brasileira e pode ser observada em diferentes contextos. (LIMA; TOUBIA, 2015).

Com base nessas informações, mas, destacando o enfoque educacional do texto, Gomes (2005), nos alerta sobre a importância da educação em todo esse ciclo de debates. A autora destaca com relevância a grande importância dos Professores (as) na luta contra o preconceito e a discriminação racial. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas antirracistas no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar o mito e romper com práticas discriminatórias.

Contudo as instituições de ensino atualmente, além da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e

para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, podem contar com medidas mais consistentes sobre a temática racial.

3. Combatendo o preconceito e a discriminação racial através da educação.

As políticas de ações afirmativas têm buscado reparar as injustiças do passado com relação às etnias e grupos marginalizados e têm se disseminado por todos os cantos do mundo. O Brasil é um país marcado pelo histórico repressivo contra povos de cor negra e minorias étnicas, movimento iniciado com a escravização dos povos originários da América, pelos portugueses e consolidado mais tarde com o sequestro e escravização de pessoas africanas. A segregação e discriminação racial faz parte da cultura brasileira e é um sentimento velado, escondido e que, portanto, não está exposto no tecido da sociedade brasileira. (LIMA; TOUBIA, 2015).

Segundo Santos et al. (2008), com o objetivo de amenizar e reduzir as desigualdades sofridas por negros, povos indígenas e grupos socioeconômicos desfavorecidos e possibilitar que todos os grupos sociais brasileiros desenvolvam o seu potencial humano (intelectual, cultural, econômico, educacional etc.), não existe dúvida de que a educação formal e de qualidade nos diferentes níveis de ensino deveria ter o direito formal e substantivo assegurado a todos os grupos sociorraciais.

O ambiente educacional é um espaço intercultural que possibilita a construção do conhecimento a partir de diálogos entre culturas diferentes. Por outro lado, torna-se evidente que para a construção do respeito às diferenças e pelo fim do preconceito racial é de fundamental relevância que o currículo escolar contemple uma bibliografia que valorize a cultura africana e afro-brasileira.

Compreendendo que a escola tem uma função social e que através da construção do conhecimento o aluno tem o contato com diversas manifestações culturais, ainda evidenciamos discriminação com relação

aos aspectos físicos e culturais da população negra. Além disso, GOMES, 2005, afirma que existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial.

Diante dessas evidências e refletindo sobre o trabalho em sala de aula e sobre o sistema de ensino brasileiro, é perceptível a importância do ensino da cultura afro-brasileira e a história africana, conforme determina a Lei 10.639/03, é uma forma de viabilizar ao sistema educacional mecanismos que possam combater o preconceito e o racismo. Neste encadeamento o Ministério da Educação 2004, nos coloca que:

É necessária a inclusão da discussão da questão racial, como parte integrante da matriz curricular tanto dos cursos da licenciatura para a educação infantil, aos anos iniciais e finais da educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 23).

A educação constitui-se em um dos princípios ativos e mecanismo de transformação de um povo. É papel da escola, promover uma educação formal democrática e comprometida com o ser humano na sua plenitude, valorizando os hábitos, comportamentos e as características próprias diante da diversidade dentro da escola, pois segundo Gadotti (1992, p. 21), “a escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista”. A educação é fundamental para o

processo de formação de toda sociedade e abre trilhas para o desenvolvimento da cidadania de um povo.

Considerações finais

Através das análises das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004”. (Brasil, 2004). E partindo do pressuposto do cumprimento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, faz-se necessário ampliar o debate sobre a temática pensando em um modelo de sociedade justa e igualitária.

Nesse ensejo podemos destacar que a educação é o ponto de partida para a formação e transformação social. E a instituição de ensino tem como meta proporcionar a conscientização de seus alunos e alunas a respeito da diversidade cultural, assim permitindo ao corpo educacional um ensino mais democrático e totalmente livre de estereótipos.

Nesse panorama de diversidade social é fundamental no ambiente educacional o currículo comportar conteúdos que trabalhem a identidade, pois “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras (os). (GOMES, 2005, p.43).

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005, p.43)

Resgatar a identidade negra e apropriar-se culturalmente dela em nossa sociedade não é uma tarefa fácil, pois essa identidade foi

descaracterizada por séculos o que levou a um distanciamento ainda maior da cultura africana.

Portanto o compromisso de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a equidade de direitos é a visão de toda sociedade democrática, para tanto é através do sistema educacional brasileiro e da aplicação de ações afirmativas que a sociedade poderá desenvolver mecanismos de combate ao preconceito e a discriminação racial.

Referências

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 20 de março de 2021.
- DIAS S., J. e BRITO, M. R. F. **La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos**. Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, 2008.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992. p. 21, 70.
- GOMES, J. B. B.. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão**. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministérios da Educação – 2005.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=0-que-e>. Acesso em: 20 de março, 2021.

LIMA, Paulo Gomes e TOUBIA, Ariane Andréia Teixeira. **Ações afirmativas na educação: os avanços na realidade brasileira na perspectiva da universidade para todos.**

Laplage em Revista, vol. 1, núm. 3, pp. 118-129, 2015; Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756337011/html/index.html>. Acesso em: 11 de abril, 20121.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil.** 2002, n.117, pp.197-217.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. O **genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

PALUMBO D. J. Capítulo 1: The Public Policy Approach to Understanding Politics in America. Public Policy in America – Government in Action. Second Edition. Harcourt Brace & Company. Pp8-29. Tradução de Adriana Farah, 1994.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

PNUD – PROGRAMA NACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Brasília: Organização das Nações Unidas. Índice de Desenvolvimento Humano entre brancos e negros no Brasil. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idho/atlas-do-desenvolvimento-humano/entenda-o-atlas.html> . Acesso em: 20 de março, 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. Relatório Final de Pesquisa.** Brasília: ANPED/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas**

para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. *Relatório Final de Pesquisa.* Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SANTOS, Genilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

Autores

Ana Cristina Souza Silva

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino de Educação Básica (PPGEEB), possui graduação em Licenciatura em Teatro - UFMA - Universidade Federal do Maranhão (2016) e graduação em PEDAGOGIA pelo Instituto de Apoio ao Desenvolvimento da Univ. Estadual Vale do Acaraú (2004). Graduanda em Letras Libras pela UNIASSELVI. Especialista em Docência em Educação Infantil(UFMA), Psicopedagogia Clínica e Institucional (UVA), Educação Inclusiva/ Especial UNIFACEVEST. Atualmente é interprete de Libras - IGREJA CATÓLICA DE SÃO PEDRO, tutor a distancia da Universidade Estadual do Maranhão e professor - Secretária da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino da arte, dramaturgos maranhenses, leitura dramática, animação e dialética, crise existencial, tecnologia.

Andréa Carolina Nascimento Silva

Pedagoga com habilitação em Gestão de Sistemas Educacionais e Escolas, Docência em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Docência em Educação Infantil e Aprofundamento de Estudos em Educação Especial pela Universidade Federal do Maranhão (2008). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2009), Psicomotricidade (2010) pelo Centro de Ensino Superior Santa Fé. Especialista em Concepções Pedagógicas (2014) pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul e especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional (2016) pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. Atualmente é tutora a distância do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão/UEMAnet, professora Nível Superior da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação - SEMED de São Luís, e professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação - SEMED da Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar/MA.

Andreia Vaz Cunha de Sousa

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Psicopedagoga. Graduada em Pedagogia. Professora do Ensino Fundamental I. Atuou como coordenadora no Ensino Fundamental. Tem experiência na área de Educação, com foco em Alfabetização e

Letramento. Pesquisadora com ênfase em Leitura , Escrita e Letramento. Membro do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras no Maranhão (NEDHEL).

Angela Maria Leonardo Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2001). Atualmente é coordenadora pedagógica da educação infantil da Prefeitura de São Luís. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar.

Ângelo Roberto Silva Barros

Arte/Educador na rede privada e na rede pública oficial do Estado do Maranhão. Arteterapeuta. Psicanalista. Palestrante. Escritor. Pesquisador Independente. Membro da Associação Maranhense de Escritores Independentes (AMEI). Membro da Federação de Arte/Edutores do Brasil (FAEB). Autor dos livros: Rememorando a História do Ensino de Arte no Brasil (Livro Rápido, 2016), Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais (Editora Livro Rápido, 2017), Arte & Psicanálise: encontros/desencontros (Editora Livro Rápido, 2018); Cinema & Psicanálise: luz/câmera/ação (Editora Livro Rápido, 2019); Deambulações sobre Arte e Arte/Educação (Editora Livro Rápido, 2020).

Antonia de Jesus Chaves Santos Beserra

Especialização em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Santa Fé. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Tem experiência na área da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Dania Rafaela Ferreira Carvalho

Mestra Em Gestão da Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Gestão da Educação Básica-PPGEB da Universidade Federal do Maranhão (2021). Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Faculdade Santa Fé(2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA (2011). Atualmente sou pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisa, Educação Infância & Docência- GEPEID. Educadora infantil da Secretaria Municipal de Paço do Lumiar e São Luís do Maranhão.

Danielle Cabral Marinho

Mestranda em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de

Ensino Superior Franciscano – IESF. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Atenas Maranhense - FAMA. Bacharela em Administração pela Unidade de Ensino Superior Dom Bosco - UNDB. Tem experiência na área de Educação e Administração, com ênfase em Gestão Educacional e Docência. É membra do Grupo de Pesquisa Tecnologia e Comunicação na Educação e sua aplicabilidade da Universidade Federal do Maranhão.

Edilene Abreu Corrêa Sampaio

Professora Concursada da Educação Básica - Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Zona Rural - Prefeitura Municipal de São Luís . Graduada em Pedagogia, pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Docência do Ensino Superior. Tecnóloga em Gestão Empresarial CRA /MA 6-00178-17.

Elaine Cristina Casale Carmona

Possui graduação em Letras - Habilitação Português pelo Centro de Ensino Atenas Maranhense Ltda - FAMA (2007). Possui especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Em 2013-2014 cursou os níveis de 1 a 5 de língua inglesa na *ALCC School* em Halifax, NS, Canada. Foi coordenadora de tutoria do e-Tec idiomas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão em 2016 nos cursos pilotos de Inglês e Espanhol. Em 2021 se graduou em Letras – Habilitação em Língua Inglesa pela Unicesumar. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e interesse na área de Tecnologias Aplicadas à Educação.

Erisvan Pereira Carvalho

Graduado em Pedagogia e em Administração pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, e pós- graduado em Educação Inclusiva pela Faculdade de Estudos Superiores do Maranhão-FESCEMP. Sou professor de Atendimento Educacional Especializado? AEE - da rede municipal de São Luís e da rede Estadual, onde também sou Gestor Pedagógico.

Flavia Fernanda Ramos de Sousa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2009). Com experiência como Professora na Escola Nossa Senhora das Graças nas Séries Iniciais (2005). Atualmente é Gestora de Escola pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís – SEMED.

Francinete Oliveira Colins

Especialista em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2019). Especialista em Libras e Práticas Pedagógicas Aplicadas à Educação Bilingue de Surdos pela Fundação Sôsândrade - FSADU (2019). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2016). Ex-Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UFMA (07/2012 à 12/2013). Ex-membro do Projeto ESTUDAR, UMA AÇÃO SAUDÁVEL: construindo uma pedagogia hospitalar(09/2014 à 07/2015). Atualmente é Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência - GEPEID.

Hercília Maria de Moura Víturiano

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2008), Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (1999). Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Leitura, Escrita e Formação Docente (PPGEEB/UFMA). E-mail: hercilia.maria@ufma.br

Iana Silva Sousa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA(2000). Especialização em Supervisão Escolar pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF (2005). Cursando o Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino na Educação Básica (PPGEEB – UFMA), turma 2020 em andamento. Exerce o cargo de Professor Suporte Pedagógico na rede municipal de São Luís – MA, desde 2002. Exerce o cargo de Supervisor Escolar na rede estadual de Educação do Maranhão desde 2006.

Inara Sydia Dos Santos Dourado

Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA), Especialista em Docência da Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (2017), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2003), Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís/MA. Membro do Grupo de Pesquisa em Leitura, Escrita e Formação Docente (PPGEEB/UFMA). E-mail: inaradsd@gmail.com

Ione da Silva Guterres

Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão -UFMA, com a linha de Pesquisa em Educação Infantil. Especialista em Docência

na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão UFMA (2014). Especialista em Planejamento e Gestão Escolar UNICEUMA (2008). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão - UNICEUMA (2002). Docente da Rede Pública Municipal de São Luís (Educação Integral) na área urbana. Associada da ANPED. Membro do Grupo de Estudos Pesquisa, Educação, Infância & Docência - GEPEID/UFMA. Foi Tutora a Distância do Curso de Graduação de Pedagogia (Licenciatura), na Universidade Estadual do Maranhão/UEMA (2010-2019).

Israel Alves de Ananias Medeiros

Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí (2012), especialização em metodologia do ensino da matemática e física. Graduando no curso de física pelo Instituto Federal do Piauí campos Campo Maior. PROFESSOR EFETIVO da Prefeitura Municipal de São João do Sóter. Mestrando pelo programa de pós graduação em gestão de ensino da educação básica (PPGEEB).

José Antônio Moraes Costa

Mestre em Letras - Estudos Críticos e Teóricos em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Maranhão / Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão (2015) e em Metodologias Ativas e Aprendizagem Exponencial pelo Centro Universitário Dom Bosco - UNDB (2018) / Graduado em Letras - Português/Inglês e Literaturas brasileira, portuguesa e inglesa (2013) pela Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de docência, especificamente, como professor no ensino básico de línguas materna, estrangeira e literaturas de língua portuguesa e brasileira. Na área literária estuda e pesquisa sobre as relações entre Literatura e Cinema, Literatura Fantástica e Ficção Especulativa. Outras áreas em que atua: Análise Literária; Crítica Literária; História da Literatura; Leitura e Produção de Textos; Língua Portuguesa. Educação: Leitura e Produção textual; Elaboração de Projetos Educacionais com base em metodologias ativas e aprendizagem exponencial para a educação básica. É integrante do grupo de pesquisa FICÇA ? Ficção Científica, Gêneros Pós-Modernos e Representações Artísticas na Era Digital, na Universidade Federal do Maranhão. Atualmente professor de Língua Portuguesa na rede pública e privada de São Luís - MA. E-mail: thonymoraes@hotmail.com

José Carlos de Melo

Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, É Docente Associado do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Atualmente é professor Adjunto IV na UFMA (Universidade Federal do Maranhão - UFMA). Em São Luis. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e História da UNISANTOS Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Atualmente Coordena o curso de Especialização em Metodologia do ensino Superior – CEMES

José William Diniz Coutinho

Licenciado em Química pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2015) e Mestrado em Química pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2017). Tem experiência na área de Química, com ênfase em química geral, atuando principalmente nos seguintes temas: Dafc, Oxidação do Etileno Glicol, Eletrocatalisadores e Ptdc/c. Tem experiência como professor de Química e Ciências, atuou como professor no Centro de Ensino Médio Fernando Perdigão e atualmente licencia no Núcleo Pedagógico de Ensino (NEAP).

Joselia de Jesus Araújo Braga de Oliveira

Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-Graduada em Docência da Educação Infantil, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência-GEPEID/ UFMA. Atualmente é Professora Revisora de Braille vinculada a Secretaria de

Educação do Estado do Maranhão (SEDUC- MA) e professora da Educação Infantil do município de São Luís- MA, vinculada a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em caráter efetivo. Possui experiência na área da Deficiência visual e Educação Infantil.

Joselma Santos Viana

Especialista em Ensino da Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2017). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2014); Especialista em Serviço Social e Gestão de Projetos Sociais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2017). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2016). Professora Efetiva da Rede de Educação Básica / Etapa da Educação Infantil no Município de São Luís/MA e Rosário/MA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa, Educação, Infância e Docência - GEPEID / UFMA.

Kátia Cristina Chaves Santos Correia

Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Einstein; Especialização Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Santa Fé; Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA; Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Tem experiência na área do ensino fundamental disciplina de História e Matemática, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Ensino Médio disciplina História, Matemática e Formação de Professores.

Katia Regina dos Santos Castro

Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão com a linha de pesquisa em Educação Infantil (2020). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (2016). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2002). Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil e professora da séries iniciais - Educação Infantil SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID). Formadora de docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais. Formadora em Musicalização Infantil. Formadora de docentes da Educação Infantil e séries iniciais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa

Supervisora Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira-MA. Professora de Séries Iniciais do Município de São Luís - MA. Docente do Centro de Ensino Superior de Bacabeira - CESBA, ministrando a disciplina de Pesquisa e Práticas Pedagógicas I (60 h/a).

Mestra em Educação, pelo Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão PPGE/UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente que faz parte do PPGE/UFMA. Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Especialista em Concepções Pedagógicas, pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bacharel em Turismo pela Faculdade do Maranhão (FACAM).

Keyllyanne Desterro Cardoso

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2011). Especialista em docência no Ensino Superior Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Atualmente docente do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís-Ma, tutora de EAD do IFMA e da Uema e docente do Centro de Ensino Superior de Bacabeira-CESBA

Laissa Duailibe Furtado

Possui graduação em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Ceuma. Possui especialização em Coordenação Pedagógica e Docência do ensino Superior e cursos nas áreas de neuro-planejamento de aulas, neurociência e alfabetização, desenvolvimento infantil, materiais lúdicos, atendimento educacional especializado, educação a distância, educação e tecnologia, psicologia escolar, psicologia social. Pós-graduanda em Terapia Cognitivo Comportamental (TCC). Atuou como professora de educação infantil na rede municipal de São José de Ribamar - MA. Atualmente é Coordenadora efetiva da rede municipal de São Luís - MA. Tem experiência na área de educação.

Liliane Matos Corrêa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão(2009). Atualmente é Professor- Suporte Pedagógico da Prefeitura Municipal de São Luís. Tem experiência na área de Educação.

Maria José Albuquerque Santos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011)

Cursou o Pós Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/ Faculdade de Educação/FAE, sob a supervisão da professora doutora Marlucy Alves Paraíso, no período de 05 de agosto de 2017 à 05 de julho de 2018. Atualmente é estatutária da Universidade Federal do Maranhão, atuando principalmente em Currículo, Didática, Estágio Supervisionado e Educação Infantil..Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora Local do Curso de Pedagogia do Programa Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR/MEC/CAPES/UFMA. Coordenadora Adjunta do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR/MEC/CAPES/UFMA Coordenadora do Grupo de Estudo Currículo da Educação Básica (GPCEB) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica.

Mônia Lorena do Nascimento Silva

Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Pós graduada em Docência do Ensino Superior. Graduanda em Pedagogia. Atualmente trabalha na Coordenação Pedagógica do Ensino Médio no Colégio Literato. Já atuou como assistente de biblioteca na instituição de ensino superior DeVry São Luís. Anteriormente estagiária na Biblioteca Assis Chateaubriand, localizada no Museu Histórico e Artístico do Maranhão e também na Secretaria de Estado de Comunicação Social.

Nara Santos Ferrão Coêlho

Graduada em Direito pela Faculdade São Luís e Licenciada em Educação Física pela Universidade Ceuma. Especialista em Direito Administrativo pela Universidade Gama Filho e em Gestão Pública pela Faculdade Einstein. Advogada militante. Possui experiência docente- CEMP. Membro da Comissão de Direito do Consumidor-OAB-MA.

Omar Andres Carmona Cortes

Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 1997; mestrado e doutorado em Ciências da Computação e Matemática Computacional pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) da Universidade de São Paulo (USP) em 1999 e 2004, respectivamente. De 2013 a 2014 foi *post-doctoral fellow* no *Risk Analytics Laboratory* da Faculdade de Computação da *Dalhousie University* em Halifax, NS, Canadá. De 2014 a 2015 foi *Associate Researcher* também no *Risk Analytics Lab*. Atualmente é professor associado do Instituto Federal de

Ciência, Tecnologia e Educação do Maranhão (IFMA). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Inteligência Computacional, Aprendizagem de Máquina, Computação Bio-Inspirada e Computação Paralela, atuando principalmente nos seguintes temas: algoritmos evolutivos/enxame paralelos, aprendizagem de máquina aplicada a saúde e a educação, e AEs multiobjetivos com aplicações no mundo real.

Otainan da Silva Matos

Mestre em Educação - Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialização em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Administração Ciências, Educação e Letras - FACEL. Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão - IESMA. Graduando em Pedagogia pela Universidade Pitágoras UNOPAR. Tem experiência na área de Filosofia com ênfase em Filosofia para Crianças, Filosofia Moderna, Filosofia da Educação, Filosofia da Linguagem, Formação de professor, Gestão de Ensino. É membro do Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID) da Universidade Federal do Maranhão.

Pedro Teixeira Diniz

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão (2014), Licenciatura em Magisterio das Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Maranhão (2010), pós graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências Humanas pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF (2009) e em Educação do Campo pela Universidade Estadual do Maranhão (2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como em Educação Física no Ensino Superior desde 2020. Pós graduação em Educação especial UEMANET 2020.

Rita Maria Sousa Franco

Mestranda do programa de Pós-Graduação em Gestão de ensino da Educação Básica . Especialização em Docência na Educação Infantil (2017). Especialização em Informatica Educacional (2001). Especialização em Supervisão Educacional (2001).Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996). Participa do "Grupo de Estudos, Pesquisa, Educação, Infância e docência - GEPEID" e Grupo de Pesquisa Currículo da Educação Básica - GPCEB. Atualmente é Especialista em Educação - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. Tem experiência na área de Educação Infantil, Currículo, história da Educação e outros.

Suzana Andreia Santos Coutinho

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFMA. Especialista em Docência do Ensino Superior (SANTA FÉ). Associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Professora Colaboradora do Projeto de Extensão: Propostas de trabalho para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à luz da BNCC e da teoria da Aprendizagem Significativa - David Ausubel (2021-2022). Professora do Centro de Ensino Superior de Bacabeira - CESBA. Professora do Instituto de Ensino Superior e Profissionalizante (IESP). Professora da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - SEMED. Formadora pelo Curso de Formação Continuada de Professores da Excelso Assessoria e Consultoria. Professora do PARFOR da Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente da UFMA. Tem experiência na Área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação de jovens e adultos e política educacional.

Talita Furtado Ferreira

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2004), especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar e especialista na área de Educação Especial. Atualmente é PROFESSORA da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA e SUPERVISORA ESCOLAR da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Experiência profissional na área de Educação, com ênfase em ALFABETIZAÇÃO. Participante do Grupo de Estudos, Pesquisas Educação Infância e Docência - GEPEID.

Thaliana Cruz Dantas

Graduada em Licenciatura em Biologia pelo Instituto Federal do Maranhão e Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência como cientista iniciante da Fundação de Amparo à Pesquisa ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - MA (FAPEMA). Atua com ênfase nas áreas de Ensino de Ciências e Biologia. Membro do GPECBio/UFMA - Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia. Contato via e-mail: thalyanacdantas@gmail.com.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org